

SER DIPLOMADO DO ENSINO SUPERIOR:

ESCOLHAS, PERCURSOS E RETORNOS

ANA PAULA MARQUES, CARLA SÁ, JOANA R. CASANOVA &
LEANDRO S. ALMEIDA (ORGS.)



Universidade do Minho
2017

TÍTULO

Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos

ORGANIZADORES

Ana Paula Marques, Carla Sá, Joana R. Casanova & Leandro S. Almeida

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-53-6

DATA

2017

NOTA EDITORIAL

Textos seleccionados a partir de comunicações apresentadas no 3.º Seminário “Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos”, realizado pelo ObservatoriUM - Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da Universidade do Minho (Campus de Gualtar, 9 de junho de 2017).

APOIOS



Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

ÍNDICE

1. ESCOLHAS, PERCURSOS E RETORNOS DOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÃO	1
Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro	
2. YOUTH AND GRADUATES LABOUR MARKETS, FROM A GLOBAL VISION TO ITALIAN CASE.....	13
Dorel N. Manitiu, & Silvia Galeazzi	
3. GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA. RESULTADOS DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO MINHO	46
Maria do Céu Taveira, Bruna Rodrigues, Paula Barroso & Cátia Marques	
4. DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO: PERCEÇÕES DE COMPETÊNCIA, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL DE GRADUADOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO	66
Sílvia Monteiro, Leandro S. Almeida & Adela Garcia-Aracil	
5. VIDAS CONGELADAS – SOCIALIZADOS PARA O TRABALHO, FORMADOS PARA O NÃO EMPREGO?	86
Nuno Caetano Nora	
6. PREPARED TO WORK? THE ROLE OF TRANSVERSAL SKILLS IN TRANSITION-TO-WORK.....	109
Diana Aguiar Vieira, Ana Paula Marques, & Laura Gil Costa	
7. EMPREGABILIDADE E TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES/DIPLOMADOS NÃO-TRADICIONAIS DO ENSINO SUPERIOR.....	119
Liliana Paulos, Sandra T. Valadas, António Fragoso	
8. TENDÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO: O QUE ESPERAM AS EMPRESAS DAS GERAÇÕES MILLENNIALS E Z.....	139
Luís Filipe & Ana Marta Aleixo	

**9. AS PERCEÇÕES DOS EMPREGADORES PORTUGUESES SOBRE AS
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DOS RECÉM-LICENCIADOS EM ECONOMIA
E GESTÃO160**

Iris Barbosa & Carla Freire

**10. QUESTÕES VOCACIONAIS E DE APRENDIZAGEM NO ABANDONO
PRECOCE DO ENSINO SUPERIOR 175**

Joana R. Casanova, María Esteban, Antonio Cervero, Ana Bernardo & Leandro S.
Almeida

**11. REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA EM ESTUDANTES
DA UNIVERSIDADE DO MINHO191**

Ana Daniela Silva, Cátia Marques, Ana Catarina Costa, Daniela Ferreira & Maria
do Céu Taveira

1. ESCOLHAS, PERCURSOS E RETORNOS DOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÃO

Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro

CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

leandro@ie.uminho.pt

A mudança contínua e acelerada é um elemento caracterizador do mundo contemporâneo, que encontramos nas esferas política, social, económica e cultural. Esta característica coloca importantes desafios às pessoas, requerendo que o seu desenvolvimento como cidadãos plenos e como profissionais qualificados assente cada vez mais em processos de educação e formação complexos e permanentes. Na verdade, formar cidadãos capazes construir percursos profissionais bem-sucedidos e em simultâneo de participar ativa e criticamente na vida das comunidades é um desafio maior que hoje se nos coloca.

Mesmo quando nos atemos à educação superior, é evidente hoje que ela não pode ser entendida de forma reducionista, restrita às dimensões científicas e técnicas, antes deve incorporar uma dimensão transversal, a que correspondem competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, relevantes para o exercício profissional, mas igualmente necessárias ao exercício de uma cidadania responsável e à realização pessoal e social dos indivíduos.

O Ensino Superior (ES) é chamado a participar nesta resposta às necessidades e exigências da sociedade. A complexidade do mercado de trabalho e mais genericamente das diferentes esferas da nossa vida coletiva requer uma alteração dos padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, mais assentes na transmissão de conhecimentos testados e acumulados e pouco na problematização das situações ou no ensaio dos problemas a descobrir e a resolver (*problem-finding e problem-solving*). Com a Declaração de Bolonha e a

criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), os países europeus, e logo Portugal, foram incentivados a alterar as suas práticas educativas, privilegiando pedagogias centradas em projetos e problemas e uma avaliação contínua que objetivasse as competências desenvolvidas. Neste novo quadro, um dos lemas é centrar o processo de ensino e aprendizagem no *estudante*, atribuindo-lhe mais responsabilidade e proatividade na formação e capacitação próprias.

As recomendações da Comissão Europeia para a modernização do ES apelam ao desenvolvimento e implementação de estratégias que promovam a qualidade do ensino e aprendizagem, atendendo aos diferentes atores relevantes no sistema (estudantes, professores, graduados, empregadores). Entre outras medidas, sinaliza-se a necessidade de identificação e implementação de métodos de ensino e aprendizagem que assegurem o desenvolvimento de competências que promovam a empregabilidade dos graduados, reconhecendo-se e valorizando-se as iniciativas desenvolvidas quer em termos de investigação, quer em termos de práticas pedagógicas que contribuam para este objetivo (European Commission, 2013).

Um outro desafio que se coloca ao ES envolve a revisão dos seus cursos e das suas matrizes curriculares. Apela-se a uma formação menos compartimentada ou centrada numa dada disciplina ou área científica. As exigências da sociedade apelam a formações mais transdisciplinares, a formações menos “acabadas” e, sobretudo, a formações mais abrangentes em termos de competências a desenvolver pelos estudantes (European Commission, 2013). Se considerarmos uma área transversal de competências comum a muitos cursos como é a do uso de tecnologias de comunicação e informação e pensarmos que, ao terminar a sua graduação, os estudantes podem verificar que algumas das ferramentas aprendidas e usadas nos anos iniciais são já consideradas obsoletas, importa atender a esta realidade na formação disponibilizada (World Economic Forum, 2016). De facto, as competências técnicas hoje valorizadas e ensinadas podem, com alguma facilidade,

encontrar-se desatualizadas dois ou três anos mais tarde. O desaparecimento de algumas profissões, a par do aparecimento de novas, faz hoje parte do nosso quotidiano social (World Economic Forum, 2016), desafiando as Instituições do Ensino Superior (IES) a planear de forma continuada a sua oferta formativa ao longo dos 3 ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento). Esta atenção traduz responsabilidade e preocupação em fazer corresponder os diplomas aos projetos individuais das pessoas, por um lado, e às necessidades da sociedade, assumida hoje numa ótica mais internacional e até global, por outro lado.

Reconhece-se que a posse de uma formação académica de nível superior, mesmo quando se verifica já algum desemprego entre diplomados, é um argumento a favor da entrada no mercado de trabalho e do emprego dos jovens-adultos (OECD, 2016). Aliás, estima-se atualmente que o número de empregos que exigem qualificações de ensino superior aumente 34% até 2020, paralelamente ao decréscimo da quantidade de empregos que exigem baixos níveis de competências. Esta situação terá justificado a necessidade dos países da União Europeia garantirem que, até 2020, no mínimo 40% dos indivíduos entre os 30 e os 34 anos de idade possuam um grau superior (European Commission, 2012).

Esta formação e o título académico inerente (licenciatura, mestrado, doutoramento) têm vários significados. Por norma, traduzem competências técnicas, científicas e socioculturais relevantes para o mercado de trabalho. Os empregadores enfatizam a importância dessas competências e valorizam um conjunto alargado de competências transversais que importa estarem asseguradas. Neste sentido, e registando-se hoje uma grande heterogeneidade de estudantes que acedem e concluem o ES, importa que as instituições de formação atendam a esta diversidade, assegurando o sucesso académico do seu percurso formativo, atribuindo-se aqui a “sucesso académico” o seu sentido mais amplo, não confinado à conclusão de um curso (Monteiro, Franco, Soares, García-Aracil, & Almeida, 2017).

Socialmente, os diplomas acadêmicos têm também um valor simbólico que não pode ser descurado pelas IES. Famílias, organizações comunidades investem na formação superior dos seus membros. O diploma do ES envolve, por isso, a expectativa de ser um passaporte para a melhoria das condições de vida das famílias e comunidades.

A expansão da procura e frequência do ES, a que se assiste de forma praticamente generalizada à escala global, vem induzindo uma certa massificação que, facilmente reconhecemos, é pouco favorável à qualidade e à atenção individualizada a certos subgrupos de estudantes, em particular os “estudantes menos tradicionais” (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Sendo difícil falar em equidade no acesso quando alunos provenientes dos estratos sociais mais desfavorecidos ingressam em menor percentagem nos cursos mais prestigiados das IES, o problema agudiza-se na qualidade dos percursos de formação, nas taxas de conclusão de cursos e nas médias das classificações finais obtidas (Dias, 2015).

Alguns estudantes entram no ES algo fragilizados nas competências que dispõem para enfrentarem, com êxito, os desafios deste nível de ensino (Casanova & Almeida, 2016). O percurso académico anterior, os projetos de carreira e as expectativas académicas diferenciam os estudantes no momento do seu ingresso no ES e assumem relevância na qualidade da sua adaptação académica e sucesso posterior (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). Também no momento final da formação superior se identificam fragilidades entre alguns estudantes, que, aparentemente, os colocam em situação mais vulnerável no momento de transição para o mercado de trabalho, com reflexo nas taxas de emprego (Monteiro, Almeida, & García-Aracil, 2017). Sendo certo que o ES tem impacto efetivo na vida dos estudantes e graduados, em termos cognitivos, profissionais, sociais, culturais e científicos, importa cuidar das oportunidades e das reais condições de sucesso (Machado & Almeida, 2000; Taveira, 2000).

Em síntese, existe alguma pressão sobre as IES para que zelem pela qualidade dos seus cursos. A este nível, questiona-se frequentemente a relevância e atualidade dos seus projetos de ensino, e, mais recentemente, a empregabilidade que asseguram. Neste quadro, importa ponderar o conjunto de competências a desenvolver pelos estudantes, não mais confinadas às técnico-científicas. O mercado de trabalho requer jovens-adultos que saibam enfrentar problemas novos, trabalhem em equipa, dominem as novas tecnologias e possuam uma visão integrada dos contextos em que trabalham.

O *ObservatoriUM* (Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da Universidade do Minho) é uma estrutura cujo objetivo passa pela recolha e tratamento, de forma sistemática e longitudinal, de informação descritiva dos perfis dos estudantes da UMinho e do seu percurso académico, balizado por duas transições importantes: o ingresso no ES e a saída para o mercado de trabalho. O tratamento e partilha desta informação possibilita a “definição e a implementação de políticas promotoras da qualidade do ensino e da aprendizagem e da vida académica, bem como organizar serviços de apoio aos estudantes, diferenciados segundo as suas características e necessidades específicas” (Vieira de Castro & Almeida, 2016, p.3). A par do sucesso educativo, estas medidas devem contribuir para reduzir as taxas de abandono e favorecer o desenvolvimento de carreira e o acesso ao mercado de trabalho.

Assim, e após dois seminários realizados em 2015 e 2016, centrados na transição e adaptação dos estudantes, com particular incidência nos estudantes do 1º ano, o III Seminário centrou-se na transição dos diplomados para o mercado de trabalho. Desta forma, o *ObservatoriUM* pretendeu criar um espaço de reflexão e partilha de resultados de estudos e de práticas voltadas para a empregabilidade dos diplomados do ES, o desenvolvimento das

competências transversais, os serviços de suporte ao acesso ao mercado de trabalho, os percursos de formação e os retornos económicos e não económicos do investimento numa formação académica superior. Parte dos trabalhos apresentados integram, agora, este volume.

No texto que traduz a conferência de abertura do Seminário, intitulado *“Youth and graduates labour markets: From a global vision to the Italian case”*, Dorel N. Manitiu e Silvia Galeazzi apresentam um conjunto alargado de documentos orientadores produzidos por organismos internacionais e europeus sobre a situação do emprego e desemprego dos jovens. O combate ao desemprego está cada vez mais presente nas agendas políticas, justificando medidas específicas que fomentam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. A aposta vem passando pela sua capacitação e atitude proativa em prol do emprego, na certeza de que as mudanças tecnológicas em curso requerem níveis elevados de competência e formação (tanto mais relevante quando são elevadas as percentagens de adolescentes e jovens que abandonam a escola sem uma qualificação). Nos nossos dias, a transição para o mercado de trabalho, mesmo dos mais habilitados, tornou-se um processo complexo, prolongado no tempo e demasiado faseado, sendo particularmente “doloroso” para jovens com formações que não se ajustam imediatamente às necessidades existentes. O problema torna-se mais acutilante se associarmos uma atividade profissional menos conseguida a uma menor participação cívica e política dos jovens.

Neste enquadramento, a formação assegurada pelo Ensino Superior é percebida como passaporte para mais e melhores oportunidades de emprego (os diplomados apresentam taxa superior de emprego, de emprego a tempo inteiro, de emprego estável e com melhores salários). Esta valorização positiva justifica mesmo assim a atenção das instituições, pois nalguns casos ocorre o fenómeno da sobreformação/qualificação para as funções exercidas e outras vezes um desfasamento entre as competências possuídas pelos diplomados e as necessidades do mercado de trabalho.

Os autores, numa segunda parte do seu texto, descrevem dados da situação em Itália, aproveitando dados do *Consórcio AlmaLaurea* a que pertencem. De referir que *AlmaLaurea* é um consórcio interuniversitário sem fins lucrativos criado em 1994, com origem no Observatório de Estatísticas da Universidade de Bolonha. Financiado pelas universidades, governo e tecido empresarial, este Consórcio representa já 74 universidades italianas e 91% dos graduados que se formam em Itália. Assumido como ponto de encontro de graduados, universidades e empresas, publica anualmente relatórios sobre os graduados que se formam em Itália nas diferentes áreas científicas, assim como relatórios da sua situação de emprego 1, 3 e 5 anos após a formação. Esta informação é colocada à disposição das universidades para análise dos percursos de formação que asseguram, sendo os “perfis dos graduados” colocados também à disposição das entidades empregadoras. Esta informação antecipa-se relevante para a avaliação da eficiência e relevância da formação e títulos académicos, assim como para um conhecimento atualizado das atitudes do mercado de trabalho em relação às formações asseguradas.

Nestas circunstâncias, importa ressaltar que os jovens com formação superior apresentam taxas superiores de emprego e salários mais elevados, havendo dados sobre o impacto positivo no desenvolvimento científico, empresarial e social deste esforço do país na formação académica dos seus jovens. Por outro lado, importa destacar o efeito positivo de experiências de trabalho prévias na empregabilidade dos diplomados, mesmo que aquelas possam ter tido lugar no quadro de estágios curriculares. Outro fator favorável ao emprego dos diplomados é a capacidade e disponibilidade destes para a mobilidade, nomeadamente quando o sul de Itália apresenta níveis de industrialização e de emprego qualificado mais baixos face ao norte e centro do país. Esta situação justifica alguma ponderação pois estando a qualidade da formação associada à qualidade do emprego, também é verdade que a qualidade de emprego aumenta a competição entre as empresas ao induzir maior inovação.

No texto *“Gestão pessoal da carreira: Resultados da eficácia de um programa de intervenção com estudantes da Universidade do Minho”*, Maria do Céu Taveira, Bruna Rodrigues, Paula Barroso e Cátia Marques descrevem a relevância das instituições do ES proporcionarem, de forma intencional, oportunidades para os seus estudantes desenvolverem competências de gestão de carreira, por exemplo, comportamentos de exploração do meio, planeamento e decisão de carreira, curiosidade e certeza vocacional ou informação profissional. Estas competências são mobilizadoras da aprendizagem e do sucesso académicos dos estudantes, assumindo papel relevante na empregabilidade futura dos diplomados. No caso da Universidade do Minho, este texto descreve um programa de intervenção rentabilizando valências técnicas da Escola de Psicologia.

No texto *“Da universidade ao mercado de trabalho: Perceções de competência, formação e condições de integração profissional de graduados da Universidade do Minho”*, Sílvia Monteiro, Leandro S. Almeida e Adela Garcia-Aracil analisam a empregabilidade dos graduados e, em particular, o modo como a formação auferida corresponde às necessidades e características do mercado de trabalho. Com base nas respostas de uma amostra de diplomados da Universidade do Minho, conclui-se que a transição dos diplomados para o mercado de trabalho é condicionada pelas perceções pessoais de competências, nomeadamente em torno do grau de preparação para o ingresso na atividade profissional. De destacar que, no final do seu curso, as competências práticas, as competências socioemocionais e as competências de empregabilidade são aquelas que os diplomados consideram menos desenvolvidas. Sendo possível que tendencialmente os estudantes sempre entendam estas competências como as menos desenvolvidas face à sua maior valorização, justifica-se ainda assim a atenção das instituições para esta dimensão da formação.

O texto de Nuno Caetano Nora, com o título *“Vidas congeladas: Socializados para o trabalho, formados para o não emprego?”*, aborda as

consequências das transformações sociais e económicas no que respeita ao mercado de trabalho, em particular a crescente flexibilização e precarização das relações laborais. Um contraponto é feito entre as dinâmicas da socialização no seio da família e da escola em prol do investimento numa formação e carreira promissora e as reais oportunidades de realização profissional dos diplomados, frequentemente constrangidos a aceitar atividades que ficam bastante aquém do seu nível académico de formação. A situação tende a agravar-se no tempo e afeta sobretudo as áreas de formação no campo das humanidades e ciências sociais, com implicações relevantes na vida dos indivíduos, das suas famílias e do sistema educativo, merecendo maior atenção quando se verifica que a origem social dos jovens está associada às suas escolhas vocacionais em termos de cursos e de instituições de formação, havendo taxas mais elevadas de estudantes dos estratos sociais mais baixos a frequentar essas áreas científicas, de menor empregabilidade e prestígio social.

O texto *“Empregabilidade e transição para o mercado de trabalho: Perspetivas de estudantes/diplomados não-tradicionais do Ensino Superior”*, da autoria de Liliana Paulos, Sandra T. Valadas e António Fragoso, analisa as perceções de estudantes não-tradicionais do Ensino Superior no final do seu curso sobre os desafios sentidos na transição para o mercado de trabalho e sobre as competências que os tornam empregáveis. Apesar das alterações contextuais no mercado de trabalho, traduzidas na maior dificuldade de acesso dos jovens-adultos ao emprego, as entrevistas apontam para um *focus interno* no discurso dos diplomados, assumindo estes a responsabilidade pela obtenção e manutenção do seu emprego. Esta internalidade em torno das questões do emprego justifica maior reflexão por parte das instituições de formação e da sociedade, sobretudo quando se institui uma tendência para classificar os indivíduos em “empregáveis” e “não-empregáveis”.

Iris Barbosa e Carla Freire, no texto *“As perceções dos empregadores sobre as competências transversais dos recém-licenciados em Economia e Gestão”*, analisam o grau de convergência entre as competências valorizadas pelos

empregadores e o esforço das instituições de formação e dos estudantes na sua aquisição e desenvolvimento. As entrevistas realizadas com gestores de recursos humanos, relativamente a diplomados em Economia e Gestão, mostraram a particular valorização das competências transversais pelos entrevistados, assumindo-as como mais fiáveis na predição do desempenho profissional futuro quando comparadas, por exemplo, com a classificação obtida na graduação. A corresponsabilização de universidades, estudantes e empresas no desenvolvimento de tais competências merece referência, valorizando-se, em consequência, a realização de estágios curriculares e a implementação de outras iniciativas que favoreçam a aproximação dos estudantes ao meio empresarial durante a sua formação. Em linha com a investigação na área, assume-se que a maior convergência entre competências valorizadas pelo mercado de trabalho e competências desenvolvidas pelos diplomados favorece o emprego dos recém-diplomados.

O texto de Joana R. Casanova, María Esteban, Antonio Cervero,, Ana Bernardo e Leandro S. Almeida intitulado *"Questões vocacionais e de aprendizagem no abandono precoce do Ensino Superior"*, debruça-se sobre o risco precoce de abandono, entendido aqui por intenção de abandono logo nas primeiras semanas de frequência do ES. O texto analisa, em particular, os motivos que os estudantes invocam para terem já pensado ou pensarem abandonar o ES. Esta intenção é mais frequente junto dos estudantes do sexo masculino, mais velhos, com classificações de acesso mais baixa e com pais com menores habilitações escolares. Acresce ainda, nestes fatores de risco, a situação dos estudantes que não frequentam o curso de 1ª opção. A categorização das respostas dos estudantes permitiu aos autores destacar quatro grupos de motivos: razões vocacionais e de carreira, razões académicas relacionadas com a aprendizagem e o rendimento, as dificuldades socioemocionais ou de índole pessoal, e as dificuldades financeiras. Pensando nestes motivos, podem as instituições e o Governo delinear algumas medidas

preventivas, na certeza de que dificuldades sentidas e que fazem pensar no abandono poderão, ao não serem superadas, conduzir ao abandono efetivo.

O texto *“Reflexividade ética na construção da carreira em estudantes da Universidade do Minho”*, de Ana Daniela Silva, Cátia Marques, Ana Catarina Costa, Daniela Ferreira e Maria do Céu Taveira, debruça-se sobre a forma como os diplomados concebem as suas carreiras, nomeadamente em termos das suas intenções profissionais e dos seus projetos de vida mais alargados. Tais conceções, condicionando as suas escolhas vocacionais no quadro de um mercado de trabalho pautado por assimetrias sociais e instabilidade, justificam a reflexão dos investigadores e profissionais que ajudam os jovens no desenvolvimento da sua carreira. Uma amostra heterogénea de estudantes da Universidade do Minho foi avaliada nos seus níveis de pensamento ético sobre a carreira (por exemplo o respeito pelo “outro” nas suas escolhas e práticas), sendo que os resultados apontam para níveis baixos de questionamento ético por parte dos estudantes, mesmo quando frequentam já os anos mais avançados do curso. Este dado reenvia para a necessidade de um maior apoio das instituições de ES ao desenvolvimento da carreira dos seus diplomados, promovendo deste modo a sua transição para o mercado de trabalho.

No texto *“Tendências do mercado de trabalho: O que esperam as empresas das gerações Millennials e Z”*, de Luís Filipe e Ana Marta Aleixo, de novo se questionam as instituições de ES a propósito da sua quota parte de responsabilidade na empregabilidade e sucesso profissional dos seus diplomados. Essa responsabilidade decorre do esforço necessário em fazer corresponder as competências dos seus estudantes às necessidades das entidades empregadoras, nomeadamente equilibrando a importância relativa das competências técnicas e das competências transversais, valorizando neste caso as competências de aprendizagem, trabalho de equipa e comportamento ético (pelo menos na área do Turismo, em que o estudo incidiu). Pela sua natureza, estas competências carecem da participação ativa dos próprios estudantes no seu desenvolvimento.

Referências

- Dias, D. (2015). Democratização versus Massificação: Um olhar do acesso ao sucesso. In M. Miguéns (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Comissão Europeia. (2012). *Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo.
- European Commission. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & García-Aracil, A. (2017). Da universidade ao mercado de trabalho: Perceções de competência, formação e condições de integração profissional de graduados da Universidade do Minho. In A. P. Marques, C. Sá, J. Casanova & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser Diplomado do Ensino Superior: Escolhas, Percursos e Retornos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D., García-Aracil, A., & Almeida, L. (2017). Beating the odds in university, labour market and life: The role of Higher Education in times of socioeconomic change. In C. Gonzalez Garcia, J.A., Bernardo, A., Núñez, J.C. y Rodriguez Perez (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance*. Nova Science Publishers, Inc.
- OECD. (2016). *Education at a glance: OECD indicators*.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no Ensino Superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante do Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

2. YOUTH AND GRADUATES LABOUR MARKETS, FROM A GLOBAL VISION TO ITALIAN CASE

Dorel N. Manitiu¹, & Silvia Galeazzi²

¹ International Relations Office in AlmaLaurea

² Researcher in AlmaLaurea

dorel.manitiu@almalaurea.it

silvia.galeazzi@almalaurea.it

Abstract

For most young people, achieving a tertiary qualification is a crucial milestone towards a successful working career. Whether they study at a university, polytechnic, training establishment, or through an apprenticeship, a qualification gives them a concrete record of knowledge learned and skills gained that they can use to move up the employment ladder. In this context, tertiary education offers a passport to success in modern life. It helps people improve their lives and provides the specific tools for a career and it is the engine not only for knowledge creation, but also for an overall society growth. Skilled, knowledgeable individuals are essential to the success of businesses and other organizations. Access to skilled workers allows businesses to increase the value of their services and products and to offer higher wages. This contribution analyses the unemployment situation in particular at European level, taking into consideration the problematics that especially young people face with, some consideration regarding education and employment as well as the topic of job quality and the relative policies in the fields of Higher Education and labour market sectors. The paper describes as well, some international experiences and policy makers suggestions, with a particular focus on Italian context.

Introduction

The European Employment Strategy is concerned with creating more and better jobs, and now constitutes part of the Europe 2020 growth strategy. Increasing labour market participation, reducing structural unemployment, promoting social inclusion and job quality are all important objectives. Within these broad aims, youth represent a vulnerable labour market group and are singled out as targets for intervention.

The European Union's social vision emphasized very often that youth are a priority and the current crisis compounds the need to nurture young human

capital (European Commission, 2008). Setting out a new strategy for the future of policies for youth becomes a necessity in Europe. The strategy should represent new favourable conditions for young people, in order to develop new skills and more jobs on the actual rapid-change Global Scene. The EU underlines that *“young people are not a burdensome responsibility but a critical resource to society which can be mobilised to achieve higher social goals”* (European Commission, 2009, p. 2).

It is well known that the youth employability situation in Europe becomes an important challenge for each member state and for local, national and European policy makers. The demographic changes that we face with in Europe will have impacts at social, economic and political levels. The present crisis has shown that youth are part of the vulnerable workers; the present economic situation added to the globalization process, climate change, new energy policies and other challenges that we face with, should represent a baseline for new issues in order to re-design the social and economic policies.

The rate of youth unemployment has been higher than that of the adult population and evidence suggest that the comparative situation of young people on the labour market has deteriorated. In order to understand the gravity of the youth unemployment situation it is important to look at the issue in a complex prospective: global, European and regional one (Ashton, 2007). Is known that Europeans are living longer and the youth population is going to decrease in the future years; currently the 15-29 age group is 19.3% and is going to be around 15.3% in 2050.

At European and member State level, recent developments in unemployment estimates that 21,084 million men and women, of whom 16,267 million in rural area were unemployed in May 2016 (Eurostat, 2016). The euro area unemployment rate was 10.1% in May 2016 down from 10.2% in April 2016 and from 11.0% in May 2015, while the EU-28 unemployment rate was 8.6% in May 2016, down from 8.7% in April 2016 and from 9.6% in May 2015. The highest rates have been observed in Greece (24.1% in March 2016) and Spain (19.8%),

while the largest decreases were registered in Cyprus (from 15.3% to 12.0%), Croatia (from 16.2% to 13.3%), Bulgaria (from 10.0% to 7.3%) and Spain (22.5% to 19.8%).

Regarding the young persons (under 25), in May 2016, 4,197 million were unemployed in the EU-28, of whom 2,885 million were in the euro area. Compared with May 2015, youth unemployment decreased by 503,000 in the EU-28 and by 270,000 in the euro area. In May 2016, the youth unemployment rate was 18.6% in the EU-28 and 20.7% in the euro area, compared with 20.6% and 22.4% respectively in May 2015. In May 2016, the highest rate was observed in Greece (50.4% in March 2016), Spain (43.9%), Italy (36.9%) and Croatia (31.4% in the first quarter 2016).

This paper tries to give an outlook of one of the most problematic consequence of the actual system crisis: the unemployment. In this context, the paper analyses as well one of the main suggestion that has been given by the International organization involved in labour market policies, with a particular attention to the job quality topic.

European strategy

At European level, the programmes for youth have been implemented since 1988, while the policy process started with the 2001 White Paper and is based on three pillars:

- i. active citizenship of young people via the Open Method of Co-ordination (OMC) with four priorities (participation, information, volunteering and better knowledge of young people);
- ii. social and occupational integration through the implementation of the European Youth pact under the Lisbon Strategy, with three priorities: a) employment/social inclusion; b) education/training; and c) reconciliation of work and private life;

- iii. youth mainstreaming in other policies (anti-discrimination, health, etc.).
- iv. Many scholars highlighted from decades the progressive nature of industrialisation and technology that generate an increasing demand of education and skills; young people should make the best of their potential and this concept is based on a dual approach; the first one is represented by a higher amount of resources in order to develop policy areas that affect directly young people as well as their well-being, and second is represented by the promotion of youth potential for the renewal of society.

The new strategy proposed by EU is based on three goals: (i) creating more opportunities for youth in education and employment, (ii) improving access in society, and (iii) fostering mutual solidarity between society and young people. In order to achieve these goals, eight fields of action are underlined by the EU for each goal; for the first one, the action fields are: education, employment and creativity and entrepreneurship; for the second goal, the actions are health and sport and participation, while, for the last one, the three actions are social inclusion, volunteering and Youth and the World.

Regarding the first field of action, *education*, nearly 80% of young people in Europe (between 20 and 24 years old) have completed upper secondary school and around 6 million young people leave school without a qualification. For these reasons, the European Commission proposed some long-term challenges as Lifelong Learning and Mobility, Quality and Efficiency, Equity and Citizenship, Innovation and Creativity. The member states as well as the Commission should act in order to achieve some main objectives as developing non-formal learning opportunities, use the range of tools established at EU level for the validation of skills and the recognition of qualifications, promote learning mobility, encourage cooperation between education and youth policy makers,

make available good quality guidance and counselling services for young people and cooperation between schools, families and local communities.

Youth and labour market

The transition period from education to employment is more complex and longer; youth unemployment is also a result of lack of skills or skills mismatch. In this respect the second field of action, *employment*, intend to realize a coordination across the flexicurity components and the member states and the Commission should keep youth employment as a priority through promotion of professional and vocational opportunities for young people, encourage cooperation between employment and youth policy, eliminate the barriers of free movement of labour across the EU.

Having as objectives talent development, creative skills, entrepreneurial mindsets and cultural expressions of young people, the third field of action, *creativity and entrepreneurship*, intend to develop “start-up” funds and promote contribution of youth work to the creativity and entrepreneurship of young people through access to creative tools involving new technologies.

In order to promote access and full participation of youth in society, other two fields of action are stressed by the European Strategy: *health and sport* and *participation*. Having as focus prevent and treat obesity, addictions to drugs and alcohol and maintain mental and sexual health, the proposed objective is to encourage healthy living, sporting activity, and collaboration between young people, health professional and sporting organizations. The health is at risk because of bad or poor diet, stress, lack of physical exercise, unprotected sex, alcohol, drugs and tobacco.

In order to reduce the gap between youth and the public sphere it is necessary to increase their participation in civic and political life, at both local, national and European levels. The role of public authorities is to support youth organizations and encourage participation of non-organized young people,

while the member states and EU should further support youth organizations and councils.

The sixth field of action, *social inclusion*, is one of the most important; in 2006, 20% of young people between 16 and 24 years old were at risk of poverty; the young people exclusion may be caused, especially during a crisis period, by high rate of unemployment, discrimination, addictive behaviour, family violence, etc. In this respect, member states should support more the social integration of young people, develop competences, promote access to quality education and services.

The EU strategy underlined as well, the importance of volunteering (as field of action 7):

“support youth volunteering, by developing more voluntary opportunities for young people, making it easier to volunteer by removing obstacles, raising awareness on the value of volunteering, recognising volunteering as an important form of non-formal education and reinforcing cross-border mobility of young volunteers” (European Commission, 2009, p. 10).

The actual global context imposes many challenges; young Europeans are concerned about the global context in terms of human rights, inequality, environmental degradation, migration flows; we all remember the huge number of death immigrants on the Mediterranean Sea in autumn 2013 (migration flows generated by poverty, wars, climate changes, etc.).

Taking into consideration these aspects, the eighth field of action (youth and the world) has as main objective the mobilization of

“youth in global policy-making at all levels (local, national and international) using existing youth networks and tools (e.g. structured dialogue) and address climate change and the UN Millennium Development Goals” (European Commission, 2009, p. 10).

Within their spheres of competence, member states and EU should encourage the environmental protection with young people, promote entrepreneurship not only inside the borders of Europe but outside as well and

"raise awareness on fundamental rights and development issues worldwide with young people".

Table 1

Youth unemployment rate % (aged 15-24)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
EU (28 countries)	17.7	15.9	15.9	20.3	21.4	21.7	23.3	23.7	22.2	20.3	18.7
EU (27 countries)	17.6	15.8	15.9	20.2	21.3	21.6	23.1	23.6	22.0	20.2	18.6
Euro area (19 countries)	17.2	15.6	16.1	20.7	21.4	21.3	23.6	24.4	23.8	22.4	20.9
Euro area (18 countries)	17.2	15.6	16.1	20.6	21.3	21.2	23.5	24.4	23.8	22.4	21.0
Belgium	20.5	18.8	18.0	21.9	22.4	18.7	19.8	23.7	23.2	22.1	20.1
Bulgaria	18.3	14.1	11.9	15.1	21.9	25.0	28.1	28.4	23.8	21.6	17.2
Czech Republic	17.5	10.7	9.9	16.6	18.3	18.1	19.5	18.9	15.9	12.6	10.5
Denmark	7.7	7.5	8.0	11.8	13.9	14.2	14.1	13.0	12.6	10.8	12.0
Germany	13.6	11.8	10.4	11.1	9.8	8.5	8.0	7.8	7.7	7.2	7.0
Estonia	12.1	10.1	12.0	27.4	32.9	22.4	20.9	18.7	15.0	13.1	13.4
Ireland	8.7	9.1	13.3	24.0	27.6	29.1	30.4	26.8	23.9	20.9	17.2
Greece	25.0	22.7	21.9	25.7	33.0	44.7	55.3	58.3	52.4	49.8	47.3
Spain	17.9	18.1	24.5	37.7	41.5	46.2	52.9	55.5	53.2	48.3	44.4
France	22.0	19.5	19.0	23.6	23.3	22.7	24.4	24.9	24.2	24.7	24.6
Croatia	28.9	25.4	23.6	25.4	32.3	36.6	42.2	49.9	44.9	42.3	31.1
Italy	21.8	20.4	21.2	25.3	27.9	29.2	35.3	40.0	42.7	40.3	37.8
Cyprus	10.0	10.2	9.0	13.8	16.6	22.4	27.7	38.9	36.0	32.8	29.1
Latvia	13.6	10.6	13.6	33.3	36.2	31.0	28.5	23.2	19.6	16.3	17.3
Lithuania	10.0	8.4	13.3	29.6	35.7	32.6	26.7	21.9	19.3	16.3	14.5
Luxembourg	15.5	15.6	17.3	16.5	15.8	16.4	18.0	16.9	22.3	16.6	19.2
Hungary	19.1	18.1	19.5	26.4	26.4	26.0	28.2	26.6	20.4	17.3	12.9
Malta	15.5	13.5	11.7	14.5	13.2	13.3	14.1	13.0	11.7	11.8	11.1
Netherlands	10.0	9.4	8.6	10.2	11.1	10.0	11.7	13.2	12.7	11.3	10.8
Austria	9.8	9.4	8.5	10.7	9.5	8.9	9.4	9.7	10.3	10.6	11.2
Poland	29.8	21.6	17.2	20.6	23.7	25.8	26.5	27.3	23.9	20.8	17.7
Portugal	21.2	21.4	21.6	25.3	28.2	30.2	38.0	38.1	34.7	32.0	28.2
Romania	20.2	19.3	17.6	20.0	22.1	23.9	22.6	23.7	24.0	21.7	20.6
Slovenia	13.9	10.1	10.4	13.6	14.7	15.7	20.6	21.6	20.2	16.3	15.2
Slovakia	27.0	20.6	19.3	27.6	33.9	33.7	34.0	33.7	29.7	26.5	22.2
Finland	18.7	16.5	16.5	21.5	21.4	20.1	19.0	19.9	20.5	22.4	20.1
Sweden	21.5	19.2	20.2	25.0	24.8	22.8	23.7	23.6	22.9	20.4	18.9
United Kingdom	13.9	14.3	15.0	19.1	19.9	21.3	21.2	20.7	17.0	14.6	13.0
Iceland	8.2	7.1	8.2	16.0	16.2	14.6	13.6	10.7	10.0	8.8	6.5
Turkey	16.5	17.2	18.5	22.8	19.8	16.9	15.8	17.1	18.0	18.6	19.6
United States	10.5	10.5	12.8	17.6	18.4	17.3	16.2	15.5	13.4	11.6	10.4
Japan	8.0	7.7	7.3	9.3	9.5	8.3	8.2	6.8	6.2	5.5	5.1

Source: Eurostat, 2017

Young people and higher education

The tertiary-level education faced a rapid expansion in recent decades. OECD (2007) analyses the existing literature about the possible consequences of this increase and if there is an “*over-supply*” of graduates of “*over-qualification*” and skill mismatch. Considering the simple demand and supply labour market framework a boost on supply side should *ceteris paribus* lead to a decrease in wage level. From the demand side, there is an increase for more tertiary graduates then there may not be a fall in the wage premium. Recently, there has been a big increase in both the demand for and supply of tertiary-educated graduates and there is a controversial literature on reasons for predominant view that ‘skill biased technology change’ is a major contributory factor (OECD, 2007).

At international level, the exceptions are represented by New Zealand and Spain with particularly high expansion of tertiary education. However, those with tertiary education continue to have a much higher probability of being in employment.

Cammelli emphasized very well that

“There remains one abiding concern: that these young people, well-trained and capable as they may be, may be trapped between a stagnant economy that is not creating jobs and a research system with no funds. This is a real risk if Italy continues not to realise that higher education and research are vital, strategic areas for investment that must be given top priority especially in times of crisis and resource shortage. In lean times, the farmer will cut back on everything – but never on the seed he sows for the next year” (Cammelli, 2011, p. 6). What does it mean? A very good answer comes from Lauder et al. (2009, p. 3): *“Given the importance that is attributed to education by teachers, parents and policy makers it is, at first sight, hard to understand why these questions are not seen to be at the forefront of academic and policy priorities. After all, we have seen, since the Enlightenment, education as potentially liberating and with the advent of industrialisation and democracy, indispensable to modern societies because of the understanding, knowledge and skills that it can foster. Perhaps the answer is not so much in the questions themselves but in the way they have been addressed and to whom?”*

In the Europe 2020 Strategy, the EU has maintained its objective of devoting 3% of its GDP to R&D without specifying the relative efforts of the public and private sectors to reach this objective. A look of European countries expenditure on education (last available data) shows us different percentage of that kind of investments around Europe in 2011; the Scandinavian countries lead the list with expenditure as a share of GDP, 8.8% in Denmark, 7.4% in Sweden, 7.1% in Finland, Belgium 6.6% (Eurostat, 2013). Italy spent in 2011, 3.4% of GDP on public expenditure on education. Regarding the gross domestic expenditure on R&D (% share of GDP), the Scandinavian countries lead the list again with Denmark 3.06%, Finland 3.87% and Sweden 3.42%, while Italy stopped at 1.26% of GDP (under the EU-27 average 2.00% of GDP and Euro area, 2.06%).

Regarding the cultural turn Power and Rees have noted that:

"The sociology of education had changed direction and took what can be characterised as a 'cultural turn'. Perhaps because of the failure of systemic reform, the focus of empirical research shifted from measuring to deconstructing. The very intractability of educational inequalities forced attention away from issues of access and on to cultural processes. The education system became implicated not only in the unequal distribution of life chances, but also in the construction of unequal identities. The investigation of these processes required a very different methodology; one which privileged exposing the processes of dominance and subjugation, revealing how identities are created and unravelling the tyrannies of discourse" (Power & Rees, 2006, p. 574).

As an example, we may mention the New Zealand Ministry of Education strategy for 2014-2019; Steven Joyce, New Zealand Minister for Tertiary Education, Skills and Employment, emphasized that *"Tertiary education helps people improve their lives, and the lives of those around them. It is a passport to success for individuals in our society, and supports wider economic growth and prosperity as skilled people are essential to the success of businesses and other organizations"*¹. In front of the huge amount of investments in higher education

¹ New Zealand Ministry of Education, 2013, *Tertiary Education Strategy 2010-15* p.1, Ministry of Education, Wellington.

across the developing countries, the developed countries should react as well. New Zealand for examples, identified six strategic priorities to be implement from 2014 to 2019; the six priorities can be summarized as follow: i) delivering skills for industry; ii) getting at-risk young people into a career; iii) boosting achievement of Māori and Pasifika; iv) improving adult literacy and numeracy; v) strengthening research-based institutions; and vi) Growing international linkages.

As we can see, the internationalization process found place on the New Zealand agenda as well as in many countries around the world.

Italy is trying to do its best in this field as well. The crises affected Italy more than other developed European countries. The crises marked the public expenditure and the government had to cut funds not only for the education sector, but others as well (health, public investments, etc.).

On this context the Inter-University Consortium AlmaLaurea, seeing its vocational objectives, is trying to do its best for youth (graduates and not only) in order to face their problems on the labour market. As we mentioned in paragraph 1, the youth unemployment concerns a high number of young people.

The UK Office for National Statistics, on its Report Graduates in the UK Labour Market 2013, have shown some very interesting statistics. In 2013 there were 12 million graduates in the UK (a steady increase). They were more likely to be employed than those who left education with qualifications of a lower standard and young people non-graduates aged 21 to 30 have consistently higher unemployment rates than all other groups and they have much higher inactivity rates than recent graduates. The numbers show us that over 40% of graduates worked in the public administration, education and health industry. Annual earnings for graduates reached a higher peak at a later age than the annual earnings for non-graduates and in 2013 those graduates that had an undergraduate degree in medicine or dentistry were the most likely to be

employed and had the highest average gross annual pay. Another interesting fact is that graduates from the top UK universities² earned more than graduates from other UK universities. At the same time, male graduates were more likely to have a high or upper middle skill job than female graduates and six in every ten people who lived in Inner London were graduates.

In Italy we face with some contradictions. The percentage of 25-34-year-olds who have attained tertiary education in 2011 (OECD, 2013) in percentage by age-group, in UK was near to 50% while in Italy stops around 20% (less than the OECD countries average that is around 40%). Unemployment rates are nearly three times higher among individuals who do not have an upper secondary education (13% on average across OECD countries) than among those who have a tertiary education (5%).

The probability of working full time increases with the level of education. Some 64% of people with below upper secondary education work full time, while 71% of people with an upper secondary education and 75% of people with a tertiary education work full time. There are some differences between men and women on labour market; women are less likely to work full time than men. Across OECD countries, on average, 60% of employed women work full time compared to 80% of employed men. The higher the educational attainment of women, the likelihood that they are employed full time. In OECD countries, individuals with a vocationally oriented upper secondary education are more likely to be employed (76%) than those who have a general upper secondary degree (70%). They are also less likely to be unemployed (7.4%) than those with a general upper secondary degree (8.4%).

At global level, between 2007 and 2010 we faced a rapid increase in youth unemployment rate; after that period, the rate settled at 13.0% for the

² Russell Group Universities: the Russell group define themselves as a group that represents 24 leading UK universities.

period 2012 to 2014³ (ILO, 2015). The number of unemployed youth, at the same time, decreased by 3.3 million from the crisis peak: 76.6 million youth were unemployed in 2009 compared to an estimated 73.3 million in 2014. The youth share in total unemployment is also slowly decreasing. As in 2014, 36.7% of the global unemployed were youth while ten years before, in 2004, the youth share in total unemployment was 41.5%. In the last period, the recovery is not universal and many young people remain shaken by changing patterns in the world of work. The Global Employment Trends for Youth (ILO, 2013a) set the premise that *"it is not easy to be young in the labour market today"* in the context of a rigid job crisis, long job queues and increasing scarcity of stable employment.

A case of study: Italy

In the context outlined above it is interesting to study the situation of Italy. Is the degree still a guarantee of employment? What are the winning cards that a young student has to have in his/her training bag to increase postgraduate employment opportunities? We live in a context in which the concepts of mobility and internationalization have acquired more and more importance. On one hand, globalization could be considered a positive value to be achieved; on the other side, globalization and a world without borders could lead to the greater risk of falling into unidirectional mobility, with the consequence of falling into the trap of *"brain drain"*. What strategies could Italy implement to stem this phenomenon?

AlmaLaurea documentation is a useful tool for analysing more in detail the situation of graduates in Italy. AlmaLaurea is an Inter-university non-profit Consortium set up in Italy in 1994. Actually, it involves 74 Universities and

³The global and regional estimates in this report apply the age definition of 15–24 for youth. Differences continue to exist in the way national statistics programmes define and measure youth and there is a growing momentum to increase the upper age limit to better reflect increasing educational attainment and postponement of labour market entry beyond the age of 24.

approximately 91% of Italian graduates. The Consortium is supported by universities taking part in it, by the Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR) and by all companies and institutions using its selection and recruitment services. AlmaLaurea is an innovative service providing online graduates' curricula. The aim of AlmaLaurea is to be a meeting point for graduates, universities and the business world. It was set up following an initiative of the Statistical Observatory of the University of Bologna. Since then it has experienced an exponential growth. AlmaLaurea, as some Consortium of Italian universities, is aimed at being a reference point for everyone who deals, at different levels, with issues like academic studies, employment and youth conditions.

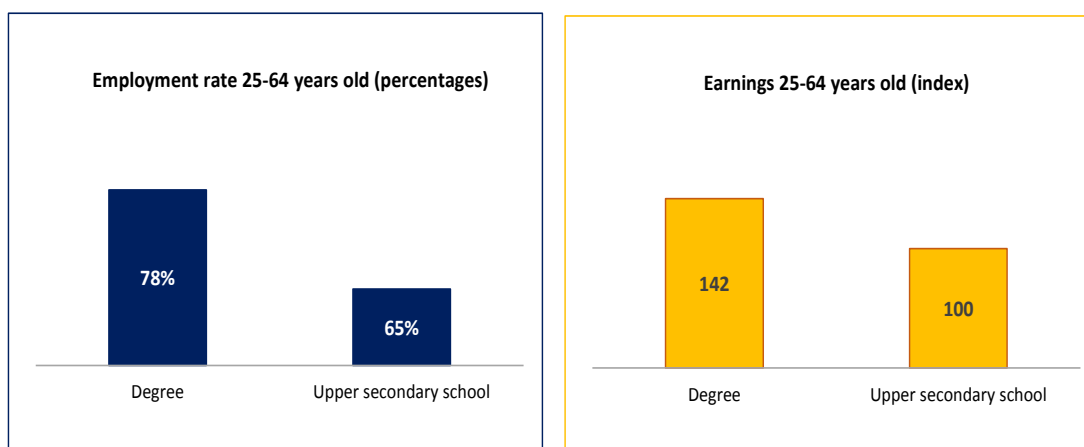
The main activities of AlmaLaurea are represented on one hand, by research studies (surveys, reports, etc.), while on the other hand is represented by the creation of a bridge between demand and supply of labour through the online graduates' CV databank. Two are the main surveys that AlmaLaurea leads every year with established experience in Italy:

- i. Graduates' Profile Survey, a report that gives the picture of the main features of human capital coming from Italian universities. It is a reference point for all people interested in every single aspect of Italian university system. The most recent survey is about 270,000 graduates who have concluded their studies in 2016. 156,000 graduates have obtained a first-level degree (kind of degree deriving from the University reform; it is an academic path of three years), whereas 79,000 have obtained a second-level degree (an academic path of two years after the first-level degree) and 34,000 have obtained a single-cycle second-level degree (an academic path of four, five or six years). The aspects analysed in Graduates' Profile Survey are various, from the family background, high school diploma, up to the academic performances (in terms of degree mark

and average time to get the title). Information about experiences during the academic course (study abroad, internships, work experiences) and the assessments about the whole academic path, about teachers and also about classrooms and laboratories. Finally, prospects for the future (further studies or expectations for work);

- ii. Employment Condition Survey of graduates in Italian universities at one, three and five years after the degree. This report is the result of the monitoring of graduates' access to the labour market within five years after graduation. It is a very important tool for evaluating the effectiveness of the academic system and for assessing the attitude of the labour market towards graduates. Among other things, this survey shows time needed by graduates for accessing the labour market, type of contract, earnings and effectiveness of the degree for finding a job.

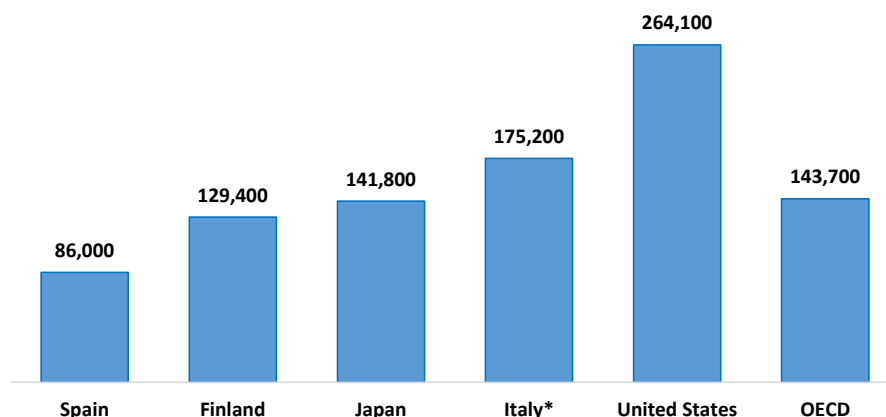
Data analysed in this paper provide interesting hints of reflection on the important role that the title of degree plays on the future of young people. Data used for this analysis come from AlmaLaurea, Italian National Institute of Statistics (Istat) and Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Data coming from Istat and from OECD confirm that graduates have significant employment benefits during their working life than high school students: in 2016, the employment rate for graduates between 20 and 64 years old is 78%, it is 65% for people with upper secondary school diploma. There are also differences in earnings level: in 2012, a graduate earned 42% more than a high school qualified (Figure 1). Therefore, graduates have significant employment benefits during their working life than high school students both for employment rate and for earnings.



Source: for the employment rate, Istat (I.Stat). For earnings, OECD (2016).

Figure 1 – Employment rate and earnings for university graduates and high school qualified. Year of reference 2016 for the employment rate (percentages); year of reference 2012 for earnings (index numbers).

OECD studies give a further boost to the almost unanimous belief that investing in higher education is one of the most important factors for the long-term growth and development of a country. In Italy, the public benefit (net of costs) for every person who obtains a university degree, rather than limited to the diploma, is \$175,200 (OECD, 2016): with the same purchasing power, this is a value above the OECD average (\$143,700), higher than Spain, Finland ones (respectively \$86,000 and \$129,400), lower only than the value of United States (\$264,100) (Figure 2). So, it is important that a country invests in the higher education sector. In the Italian case, the public benefit is higher than the benefit received in other countries.



* for Italy the reference year is 2011.

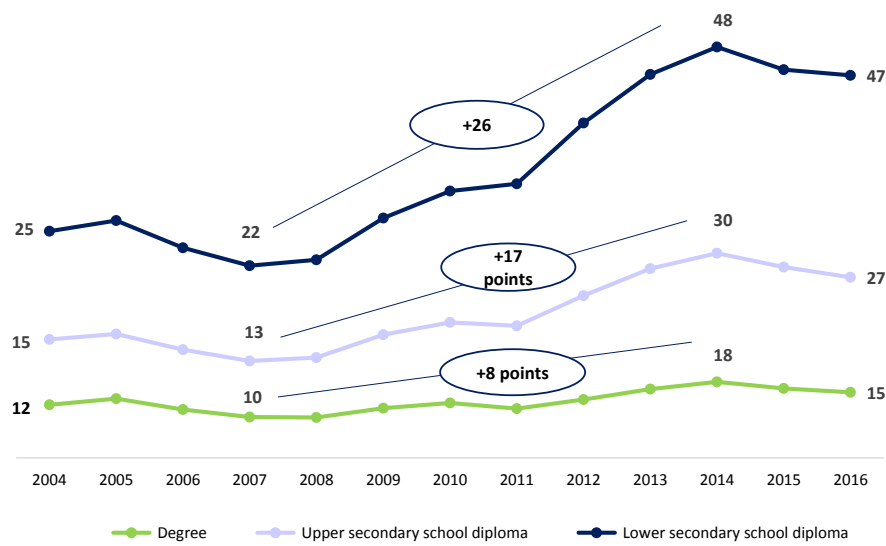
Source: OECD, 2016.

Figure 2 – Public benefit (net of costs) for every man who obtains a university degree. Year of reference 2012 (absolute dollar values, with the same purchasing power).

Investment in training pays well both in the short period and in the long period, in fact, as the OECD report recalls, “higher levels of education are associated with positive results in different areas: at individual, economic and social levels. People with higher levels of education are more likely to declare that they enjoy good health, are more likely to think they are important in public affairs and they are more likely to think of having higher rates of employment and better salaries” (OECD, 2016).

Increasing the degree study reduces the risk of being trapped in the unemployment area. Because, generally, graduates are better able to react to changes in the labour market, having more appropriate cultural and professional tools than people with lower educational level. Therefore, they can count on more employment opportunities than high school students and even more than people with a compulsory school title of study. The employment award generated by the possession of a higher education qualification, as the degree, can be found throughout the entire working life. And even more, in times of crisis: between 2007 and 2014, in Italy, the share of unemployed has

increased by 3.4 percentage points among graduates, has increased by 6.3 percentage points among people with high school diploma and has increased by almost 9 percentage points among the workforce who holds lower educational qualification (Istat, 2015). Over the last two years, the signs of improvement have been without any particular distinctions in the formative level. But the employment award is realized, to an even greater extent, during the first years after the completion of the training cycle. However, it is necessary to make a rigorous comparison at the same conditions, indeed considering the same period of permanence on the labor market. This is to avoid improper comparison that could bring comparable graduates and students with upper secondary school level considering the same age group, without thinking that the training cycle has obviously been concluded at different times. Therefore, in the period 2007-2014, among young people aged 15-24 with a compulsory school degree, the unemployment rate has risen by 26 percentage points, ranging from 22% to 48% (Figure 3). Among secondary school-leaving certificate holders aged 18-29, the increase, though significant, was of 17 percentage points, from 13% to 30%; among graduates aged 25-34, however, there was an increase of 8 percentage points, from 10% to 18%. Therefore, the year 2016, as was already the case in 2015, gives signs of improvement, but especially for those with higher qualifications. Over the last two years, the unemployment rate has dropped by 2.4 percentage points for graduates, 3.2 points for secondary school diploma holders and only 1.0 point for young people with lower educational qualification (among which, in 2016, there was an increase in unemployment).



Source: Istat (I.Stat)

Figure 3 – Unemployment rate of 15-24-year-olds with a lower educational qualification, 18-29 years with secondary school diploma and 25-34-year-olds with a degree in Italy. Years 2004-2016 (percentages).

Studying, therefore, is suitable for young people. What should be done to be more competitive on the labour market? What suggestions could we give to young people? As the AlmaLaurea surveys underline, work experiences (especially those who have been engaged in full-time activities for at least half the duration of university studies), as well as skills gained during university studies, are the winning cards to enter in the labour market more quickly. In fact, considering the situation equal to any other condition, work experience (of any kind), computer skills, internships during the studies, study abroad studies are all elements that increase the probability of work within one year of the degree. Finally, the willingness to travel for business reasons (regardless of frequency) is rewarding in terms of employment (AlmaLaurea, 2017).

How do Italian graduates behave? The Italian system often asks to young people to be flexible to mobility, before for study reasons and after for job reasons. AlmaLaurea studies have underlined that Italian young people promptly answer to this request and they are ready to play in the game and to

move themselves abroad. The reasons behind this choice are various and they are not only dictated by the requests made by our country, but this choice also depends on other factors. Mobility could be seen as a personal growth path and a way to know and meet new cultures. Moreover, it also could go to meet the need for internationalization that is often an important factor of matching between demand and educational offerings. Mobility could represent also a way to find better opportunities of study and work and this is often tied to the need of escaping from a geographical context with few opportunities for the future. Surely, the concept of mobility itself could be a positive phenomenon, indeed it is probably an experience through which students and universities could enhance their potential and improve their skills. Is mobility for study reasons also associated to social mobility? And so young people are likely to be flexible to mobility in order to climb the social scale? There is not an automatic translation into social mobility. It would be necessary to give again to university education a key role in the theme of social mobility. But, very often, due to the lack of adequate investment in education and correct orientation policies and the right to study, family backgrounds continue to play a major role in the educational and professional choices of young people (Istat, 2016) (Galeazzi & Ghiselli, 2016). We are facing with a system that is still today not very mobile, which often does not allow young people to emancipate themselves from their cultural background. The most recent OECD data underline that 25-34-year-olds Italians (coming out of the education system) tend to have a level of education equal to their parents (OECD, 2016): 45% of the 25-34-years old with parents with a lower education has the same level of education; 54% of young people with parents with a high school diploma has concluded an upper-secondary school path; and, 66% of young people with graduated parents has reached the degree.

By comparing the Italian situation with the OECD countries average, Italy is characterized by low levels of social mobility in education, especially when young people come from families with a very low level of education. In Italy,

where the rate of adult education is still very low today, the training delay is perpetuated from generation to generation.

Data from AlmaLaurea, surely, are useful to analyze the situation. The most recent data are about 2016 graduates. Graduates' Profile Survey collects a lot of information about them and, through this survey and its large database, it is possible to study the main features of graduates that are more likely to mobility and it is also possible to see if they have accumulated in their training bag the winning cards to entering into the labour market. For example, in 2016 11% of graduates has made an experience abroad during the studies; 76% has declared to have "*at least good*" knowledge of written English; 56% has made an internship during the academic studies; 65% has worked during the studies; 50% has stated of being ready to work abroad after the degree.

Graduates' Employment Condition Survey one year after the degree gives interesting information about some times before graduation time: 68% of first-level graduates is employed; 71% of second-level graduates. The average earning is €1,104 for first-level degree graduates and €1,153 for second-level degree graduates. What happens five years after the degree? 87% is employed and the average earning is €1,362 for the first-level degree graduates and €1,405 for the second-level degree graduates.

From AlmaLaurea analysis, we have also noticed that study abroad experiences during the academic path lead to work abroad more frequently. Mobility calls for mobility: those who have already experienced a shift for study reasons (for example from South to North of Italy) or those who have made a study abroad experience during academic studies move to work abroad more frequently than students who have studied and have always lived in the same place, without movements. Who moves to make experiences abroad for study reasons? Moving for study purposes are predominantly young people with culturally and economically favorite backgrounds, people with brilliant upper secondary school careers and people with brilliant academic careers. All these considerations lead us to ask if mobility is always an opportunity for Italy.

Sometimes mobility could be translated as a lost for Italy of the human capital on which it has invested a lot. This human capital is often composed by the best students in our academic system, so it would be a pity for Italy to lose the human capital that it has formed at high levels of education.

Mobility is often considered "*compulsory*" for people from South of Italy, because in the South there are less job opportunities for the future. Territorial mobility also reflects the profound social and economic gap between Italian regions and the inability of Italy to keep its most gifted young people. The spatial mobility flows, highlighted by AlmaLaurea surveys, emphasize, in fact, as in the past 10 years, the Southern regions of Italy have consistently lost the human capital with higher levels of education and with brilliant academic careers. They migrate from South of Italy to the Center-North of Italy for study and/or work reasons. Every year, the South loses about 26% of their youth in favor to the North of Italy. Thus, the South is the main victim, emptied of its human capital and locked in its social structure. What is more, this phenomenon has been growing in the last decade. Territorial mobility in the transition from University to the labour market is even more frequent than mobility for study purposes. Mobility for job reasons five years after the achievement of the degree is different between North, Centre and South of Italy. About one hundred graduates resident in the North of Italy, 7 are going to work in another place, mostly abroad; from Central Italy, 13% of graduates are moving, mainly to the North; the South loses more than a quarter (26%) of its human capital, which migrates in particular to the North of Italy.



Source: AlmaLaurea, Employment Condition Survey, 2017

Figure 4 – Territorial mobility flows, percentage of graduates leaving their area of residence for work reasons.

Italy currently suffers of “*brain drain*”. With this word it is common to indicate the emigration to foreign countries of highly skilled people. There are more or less accentuated phenomena depending on the disciplinary and professional sphere, but brain drain is a phenomenon that involves all regions of Italy. Flows that take shape since the academic period and they are also confirmed in terms of employment once they have ended their educational training course. On one hand, the internationalization of studies and the free movement of students and workers are to be considered as positive objectives, which improve intercultural competences and the efficiency of labour market mechanisms. But, the problem is that “*brain drain*” is also asymmetrical: it is not counterbalanced by the ability to attract as many well-qualified talents from abroad as the human capital that Italy gives abroad.

To this framework already in itself uncomfortably for Italy, the trend of the 19-year-olds population and the future prospects for Italy provide further

hints of reflection. The 19-year-olds population, after the contraction in the last 30 years (similar intensity for all geographic areas), according to Istat forecasts over the next 14 years, will be in slight recovery but with different trends between North, Centre, South and Islands. The scenario that we will find in 2030 will further deteriorate the youth population in the South and Islands (-13% compared to 2016), against the growth in the Centre (+ 15%) and, above all, in the North of Italy (+ 18%).

In the recent years, the demographic decline has been accompanied by a substantial reduction in the number of university enrollments that went to impoverish more and more the Southern regions of Italy (MIUR-ANS, 2016): between 2003 and 2015 the number of enrollments has dropped down by 30%. Reductions significantly higher compared to those found in the Central regions (-20%) and in the Northern ones (-3%). For the near future, if it is true that Centre-North could see a recovery of enrollments linked to the increase in youth population, it is also true that this will not happen in the South, so the gap between North and South of Italy will be larger. To stimulate the growth of the South and to give a new boost to Italy, it is, therefore, necessary to act on other elements. It is necessary to carry out economic policies and institutional reforms in order to unlock Italy and to give new life to the Italian system, but also in order to give value to its resources. For example, investing more in policies of right to study, given that the territorial differences are now very deep. It is precisely for these reasons that we need to return to invest in a consistent way in education for young people, to bring our country closer to Europe and to the developed countries. It is necessary to raise the educational threshold by supporting, above all economically, the training of those who are *"capable and deserving"*. Investing more in orientation policies already at the end of secondary school and enhancing the right to study programs, would undoubtedly put the impetus in the long period to unlock the social lift and enhance young people, transforming them into resources for the country. More resources therefore for the university, especially in the weaker areas, to rebalance the strong territorial

and social heterogeneities in access to higher education, to enhance the attractiveness of the university system in international optic, to give new impetus to development at social, civil and economic level for Italy. Honorary loans and start-up incentives are just some of the possible answers that could be put in place quickly for new graduates, to facilitate the access of young graduates into the labour market and to stop the *"brain drain"*, towards better working opportunities and systems that reward the merit.

In addition to the traditional ways of supporting innovative activities, there is also the promotion of measures for the return and circulation of the brains. In fact, it would be desirable to have *"brain exchange"*, that is the exchange of brains or intellectual resources between one country and another one with a balanced shift in both directions. Or, at least, it would be desirable to have *"brain circulation"*, that is a path where a student or a worker goes abroad to refine and to improve his/her skills and subsequently returns to his/her own country of origin, capitalizing on experience gained in order to find best working conditions. It would also be desirable to have a job consistent with their aspirations and with the training path they have done, a job as a tool for personal fulfillment, social affirmation and community development. For these reasons, we need to give to young people a future for tomorrow as soon as possible, because they will be the next generations, our future and we could start right from education. If Italy remains fixed on its positions and will not intervene to improve the future of its young people, it will pay hard consequences. In fact, in the absence of corresponding dynamics of coming from abroad, the flows of Italian students and workers abroad risk to impoverish the country and the training system that generates them. This impoverishment will concern just the most qualified people who are also the most required by the labour market.

New approaches

At European level, the youth policy should advance in a coordinated cross-sectoral approach. Such cooperation should take place in the presence of regional partners and stakeholders that are very important actors for the implementation of youth strategies. In that respect, the Member States are invited to organize more often meetings and dialogues with young people on EU themes involving as well other social partners.

The creation of new jobs for youth represent a critical component in the path towards economic growth, and fairer societies, providing also opportunities for young people to access decent jobs. The Global Employment Trends for Youth 2013 provided a comprehensive analysis of the main policy areas to address youth employment. Based on the global framework "*The youth employment crisis: A call for action*" was adopted by representatives of governments, employer organizations and trade unions of the 185-member States of the ILO (International Labour Conference, June 2012). The above-mentioned call contains guiding principles and a comprehensive set policy measures that can guide national strategies. The five policy areas to shape action on youth employment are: i) employment and economic policies to boost job creation and improve access to finance; ii) education and training to ease the school-to-work transition and to prevent skills mismatches; iii) labour market policies to target employment of disadvantaged youth; iv) entrepreneurship and self-employment to assist potential young entrepreneurs; and v) labour rights that are based on international labour standards to ensure that young people receive equal treatment and are afforded rights at work (ILO, 2013).

Open issues: job quality and precarious pathways

The actual crisis and the austerity measures over recent years, the young people face not only with more difficult access to labour market, but also with a decreased availability of stable and good quality jobs. This context represents

a source for poverty and social exclusion and at European level some solutions were proposed. Among these, investment in youth appear as the first one, in order to prioritize investment in sector that have the potential to create quality jobs for young people; the elimination of precarious conditions should be eliminated as well and social issues and protection should be more effectively addressed. Labour mobility and entrepreneurship are seen as two important elements: the first one refers to migration on a voluntary basis, while the second one as a measure to facilitate access to credit and ensure social security for young entrepreneurs. Having a look among socio-economic groups, the job quality outcomes provide us some interesting outlook: the worst off are the young people and low-skilled workers, not only in terms of poor performance but also in terms of lower earnings quality and higher labour market insecurity. In terms of gender aspect, for women, the reality get a mixed picture and still exist the gap between in earning quality. In terms of labour market security, women do not differ much from men. In most OECD countries, the deep economic crisis has taken a toll on the labour markets (OECD, 2014); the crisis does not affect only young people but also those who remained in employment, causing a change in the quality of existing jobs. OECD (2014) suggests some evidence that in terms that, earnings quality was affected by the low-paid jobs and of one keeps a constant stricter of employment, two thirds of the countries faced with a deterioration of the earning quality.

In terms of labour market security, a mix between higher risk of unemployment with lower unemployment insurance, worsened in most OECD countries (especially in Spain and Greece). As a result of the crisis, some countries experienced also a worsening in working conditions. In order to assess how the crisis affected job quality all mentioned dimensions should be taken into consideration. Germany not only experienced an increase in the employment rates, but also an improvement in job quality. On the other side, Greece faced both a sharp rise in unemployment and a fall in earnings quality and labour market security (while the incidence of job strain remained stable).

Other OECD countries experienced mixed effects of the crisis. For example, in Portugal, earnings quality stagnated and labour market security fell considerably because of the upsurge in unemployment that is still far from being reabsorbed, while quality of the working environment improved for employed people. Conversely, in Sweden earnings quality improved but labour market security decreased and the quality of the working environment worsened (OECD, 2014).

For many young's early labour market experience, in transition phase from education to employment, temporary and participation in unwaged work have increased.

In order to face the generalized situation, different actions should be implemented at both national and regional levels. Among these, comparative evidence of how the transition of young people from education to employment was managed during previous periods of recession, giving a particular attention to policy impact on youth labour markets, investigate their experiences in order to better understand the transition process from education to employment.

Job-quality oriented youth employment policies

Regarding the policies for job-quality youth employment, at European level, different strategies are in implementation phase. Even if unemployment rate has finally start going in the right direction, at European level, job-rich recovery continues to fail to materialize. At same level of importance, should be the fact that new jobs contribute to people well-being and a higher standard of living. Other phenomena can give an impact on the labour market, as technological innovation and change, transition to a greener economy as well as demographic trends and the vision should be e longer-term one. At European level, we still face with an employment situation characterized by temporary and part-time jobs and underemployment, false self-employment, law-wages, unpaid internships, characteristics that are much spread among

women and young people. Another aspect that must be taken into consideration is represented by the polarization on the labour market: highly skilled and educated workers have access to high quality and well-paid jobs. On the other side, low-skilled workers are affected by low paid, less quality and insecure jobs. The decline affected also middle-skilled jobs. In the framework of Europe 2020 Strategy, the economic policy still needs to change in order to create better conditions for new-jobs, fostering internal demand and investments. Following the adoption of the European 2020 strategy, in 2010, the EU identified *"better job quality and working conditions"* as one of the four key priorities, in order to achieve the EU 2020 employment target. In terms of social aspect, as a key point it should be considered the quality of a person's working life as part of their quality of life, taking into consideration the fact that most of the people spend an important part of their lives in work. The income security, poverty in old age, social exclusion are elements emerged from poor quality jobs. So, we are in stark condition with the EU 2020 objective, seeing the rise in growing income inequalities and work poverty. A quality job represents an important condition for economic growth and competitiveness and a higher labour market participation. Associated with other aspects as, improved skills, motivation, better job satisfaction, job quality improves the competitiveness of enterprises: more productive, more innovative and stronger. OECD's Employment Outlook 2014, shows that *"Across countries it does not appear to be the case that better job quality is achieved at the cost of fewer jobs. Countries that perform well in terms of overall job quality also tend to perform well on job quantity (as measured by the employment rate), and vice versa"* (OECD, 2014). At international level, the concept of *"quality of jobs"* has different definitions. ILO has defined the *"decent work"* as *"work that is productive and delivers a fair income, security in work in the workplace and social protection for families, better prospects for personal development and social integration, freedom for people to express their concerns, organize and participate in the decisions that affect their lives and equality of opportunity and treatment for all women and men"*.

At European level, no such complete definition can be found; in any case the European Employment Strategy (EES) contains as overarching objective the promotion of “*job quality*”. In this context, the job quality should represent the main issue of the governance process, while the economic governance must take into account social developments. A strengthened governance process should help governments, the Commission, etc. to be more responsive to the labour market transformation and its instruments need to be adapted in order to allow early detection of change and find rapid responses. In this context, it is extremely important to improve the coherence between economic, social and employment policies. Better coordination between the Europe 2020 Strategy and other European policies could be achieved by giving the objectives of the Strategy the same level with the economic ones.

Conclusions

The International Labour Office report (2013) highlights how the crisis is increasingly raising unemployment rates. Despite macroeconomic policies like low interest rates in many advanced economies, investment and employment have not shown tangible signs of recovery. The ILO report argues that policy-makers need to tackle uncertainty to increase investment and job creation and providing better coordination of different policy instruments. Policies should promote employment-centred and inclusive growth. These elements are vital if young people are to be given a fair chance at a decent job.

At European level, an “*Evidence-based Policy-Making*” is in implementation phase. Current tools (e.g. Eurostat data, national reports, European Knowledge Centre for Youth Policy (EKCYP), EU Research Framework Programme) are a first step, as well as the triennial report on Youth in Europe. There is an equal need to share research results and for networking of researchers throughout Europe. For the above mentioned objectives, the Commission proposes to consolidate EKCYP by completing the country

profiles, review existing trends for the priorities through Eurydice, design a dashboard of existing indicators and benchmarks concerning youth in education, employment, inclusion and health, set up a Working Group to discuss possible "*descriptors*" (light indicators) for the priorities of participation, volunteering, creativity and youth in the world, as well as for NEETs (youngsters Not in Education, Employment or Training). In the meantime launch studies on: i) "*Baby Bonds*" - the use of funds held in trust to support youth autonomy later in life (2010); ii) social and Economic Impact of Youth Work (2011); iii) youth e-participation and Information Society (2012); iv) launch regular youth Euro-barometers; v) promote use of the EU Research Framework Programme for youth research and follow-up.

Other steps at European level are represented by Simplified Reporting, Mobilisation of EU Programmes and Funds (cross-border mobility, volunteering, participation, youth work and political cooperation) and cooperation with other EU Institutions and International Organizations.

In order to promote youth employment, different strategies should be implemented in an articulate way through interaction of macroeconomic policies, labour and employment policies and interventions specifically targeting young people (including most disadvantaged ones: low-skilled, workers in subsistence and low productive jobs in the informal economy).

In order to ensure a sustained demand for labour, employment policies should give particular attention to the interaction between economic and sectoral growth, enterprise size and technology to ensure sustained demand for labour. These policies should also improve administrative and legal requirements for own-account activity with a view to boosting the quality of youth employment, ensuring better working conditions, and access to social protection and rights at work.

As mentioned, youth were hard affected by the crisis in many economies and their situation in the labour market is slowly improving. A stronger economic

growth will not be sufficient to solve a number of long-term difficulties that young generations face in making a smooth transition from school to work as well as obtaining access to quality jobs that inhibit precarious paths and eventually social exclusion. Different measures that combine interventions on both the demand-side and the supply-side of youth labour markets required.

Youth employment policies recently implemented or announced in G20 economies replies to the OECD and G20 Questionnaire on Labour Market Outcomes for Youth, and the G20 Employment Plans. OECD (2014) envisage nine complementary interventions, (i) tackle weak aggregate demand and boost job creation, (ii) provide adequate income support to unemployed youth, (iii) maintain/expand cost-effective active labour market measures, (iv) tackle demand-side barriers to the employment of low-skilled youth, (v) encourage employers to continue/expand quality apprenticeship and internship programmes, (vi) strengthen the education system and prepare all young people for the world of work, (vii) strengthen the role and effectiveness of Vocational Education and Training, (viii) assist the transition to the world of work, and (ix) reshape labour market policy/institutions to facilitate access to employment and tackle social exclusion. In Europe only one country adopted all those measures (Spain), while France and Japan adopted eight out of nine. Brazil adopted only the fifth one (Encourage employers to continue/expand quality apprenticeship and internship programmes).

This paper tries to overcome the peculiarity of the approach taken by single international organizations by bringing back this discussion to a "*triangle*" of policies to be implemented, (1) innovation policies for increasing the job quality for newly hired workers, (2) education and training policies aimed at higher employability, and (3) labour market policies aimed at skills' matching. Most of the countries announced that recent measures have been implemented or announced according to nine broad policy areas to promote better youth labour market outcomes. These three most adopted policies are actions in order to maintain/expand cost-effective active labour market,

strengthen the role and effectiveness of Vocational Education and Training and assist the transition to the world of work (OECD, 2014). So, in order to achieve a lower unemployment rate, integrated policies aimed at employability and job quality for young workers should be spread at global level in all countries.

References

- AlmaLaurea (2017). *XIX Rapporto sul Profilo dei Laureati*. Bologna. <http://www.alma laurea.it/universita/profilo/profilo2016>.
- AlmaLaurea (2017). *XIX Rapporto sulla Condizione occupazionale dei Laureati*. Bologna. <http://www.alma laurea.it/universita/occupazione/occupazione15>.
- Ashton, D. (2007). *Globalisation and the Future of the Youth Labour Market*. De Montfort: Leicester.
- Bridgman, T. (2010). Empty talk? University voices on the Global Financial Crisis. *Policy Quarterly*, 6(4), 40-45.
- Brown, P., & Ashton, D. (2008). *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156.
- Cammelli, A. (2011). *Is Italy's University Reform Really A Failure? AlmaLaurea Working Papers* no.2, ISSN 2239-9453, June, Bologna.
- Cammelli, A. (2013). La favola dei troppi laureati. *Scuola democratica*, n.7, nuova serie.
- European Commission (2001). *European Commission White Paper. A New Impetus for European Youth*, 21.11.2001, COM (2001) 681 final, Brussels.
- European Commission (2008). *Renewed social agenda: Opportunities, access and solidarity in 21st century Europe*, 2.7.2008 COM(2008) 412 final, Brussels.
- European Commission (2009). *An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities*, 27.4.2009 COM (2009) 200 final, Brussels.
- European Commission (2012). *2012 EU Youth Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2012). Eurostat, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
- European Commission (2015). Commission proposal for new guidelines for the employment policies of the Member States: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_en.htm.
- Ferrante, F., McGuinness, S., & Sloane, P. J. (2010). Esiste "overeducation"? Un'analisi comparata. In AlmaLaurea (a cura di) *XII Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Investimenti in capitale umano nel futuro di Italia e Europa*. Il Mulino, Bologna.
- Galeazzi, S., & Ghiselli, S. (2016). Ruolo della famiglia nelle scelte formative e nelle esperienze maturate durante il percorso di studio. In *Obiettivo mobilità sociale. Sostenere il merito per creare valore nel sistema Paese*. Il Mulino, Roma.

- International Labour Office (2013). *Global Employment Trends for Youth: A generation at risk* (Geneva).
- International Labour Office (2015). *Global Employment Trends for Youth 2015. Scaling up investments in decent jobs for youth*, Geneva.
- Istat (2015). *Rilevazione sulle forze di lavoro*. http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXDISOCCU.
- Istat (2016). Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese. <https://www.istat.it/it/archivio/185497>.
- Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. H. (2009). Sociology of education: A critical history and prospects for the future. *Oxford Review of Education*, 35(5), 569-585, DOI: 10.1080/03054980903216309.
- Layder, D., Ashton, D. N., & Sung, J. (1991). The Empirical Correlates of Action and Structure: The Transition from School to Work. *Sociology*, 25(3), 447-464.
- MIUR-ANS (2016). *Gli immatricolati nell'a.a. 2015/2016 il passaggio dalla scuola all'università dei diplomati nel 2015*. Roma. <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Immatricolazioni2015-16.pdf>.
- New Zealand Ministry of Education (2013). *Tertiary Education Strategy 2010-15*. Ministry of Education, Wellington.
- OECD (2007). *Tertiary Education Systems and Labour Markets*, Stephen Machin¹ and Sandra McNally, paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Thematic Review of Tertiary Education, January 2007, www.oecd.org/edu/tertiary/review.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (2014). *How good is your job? Measuring and assessing job quality*, Chapter 3, OECD Employment Outlook 2014, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2014-6-en.
- OECD (2014). *Promoting better labour market outcomes for youth*, Report on youth employment and apprenticeships prepared for the G20 Labour and Employment Ministerial Meeting Melbourne, Australia, 10-11 September 2014.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD Indicators*. OECD publishing.
- Office for National Statistics, United Kingdom (2013). *Full Report - Graduates in the UK Labour Market*, 19 November 2013, www.ons.gov.uk.
- Power, S., & Rees, G. (2006). Making sense of changing times and changing places: the challenges of the new political arithmetic of education. Paper given to the BERA *Symposium on the Future of Sociology of Education*, September, Warwick.
- United Nations (2014). *A concise report on the world population situation in 2014*. Department of Economic and Social Affairs, New York.

3. GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA. RESULTADOS DA EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Maria do Céu Taveira, Bruna Rodrigues, Paula Barroso & Cátia Marques

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

ceuta@psi.uminho.pt

Resumo

A Gestão Pessoal da Carreira é uma meta competência que resulta de um processo intencional, continuado, de definição e implementação de objetivos de carreira, com avaliação da ação, e que implica e favorece a exploração, a tomada de decisão, a confiança vocacional e a preocupação positiva com o futuro. Estas dimensões, por sua vez, são condições da adaptabilidade de carreira e da empregabilidade sustentável de estudantes do ensino superior. Neste estudo pretende-se apresentar os resultados da avaliação de eficácia de um seminário de gestão pessoal da carreira destinado a estudantes da Universidade do Minho a frequentarem os últimos dois anos da sua graduação ou pós-graduação. A intervenção incluiu seis sessões semanais de 120 minutos cada, em pequeno grupo (4/7 estudantes), da responsabilidade de técnicos de psicologia com treino na estratégia. Participaram 49 estudantes de ambos os sexos (77.6% raparigas), com idades compreendidas entre os 20 e os 37 anos, a frequentar mestrados de Biotecnologia, Direito, Estudos de Gestão, Negócios Internacionais, Psicologia, e Sociologia, na Universidade do Minho. Destes, 42 pertencem ao grupo de intervenção, e os restantes, a um grupo de comparação, sem intervenção. Avaliou-se o nível de certeza vocacional, os modos de exploração vocacional e a adaptabilidade de carreira dos estudantes, em dois momentos temporais, coincidentes com o antes e depois da intervenção. Recolheu-se uma avaliação escrita do processo, junto dos participantes da intervenção. Apresentam-se e discutem-se os resultados de avaliação da eficácia e do processo da intervenção e pistas para o seu desenvolvimento.

Introdução

A gestão pessoal de carreira pode ser favorecida de modo eficaz no ensino superior através da intervenção psicológica na carreira sob a modalidade de seminário ou atelier (Spokane & Nguyen, 2016). Nesse sentido, docentes e investigadores da Escola de Psicologia especializados no estudo da carreira, desenharam e têm vindo a levar a cabo, desde 2008, o Seminário de

Gestão Pessoal da Carreira (GPC; Taveira et al., 2009). Cada ano letivo, a intervenção é avaliada em termos de resultados, e sempre, que possível, também, ao nível da sua eficácia (e.g., Loureiro, 2012; Pinto, 2010). Atualmente, o programa faz parte da Plataforma Projetos da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Trata-se de um projeto destinado a promover a empregabilidade dos seus alunos, com diferentes atividades, como a infusão curricular de objetivos de desenvolvimento da carreira, praticuns, a distribuição periódica de um Boletim de Carreira sobre o tema da empregabilidade e o referido Seminário de Gestão Pessoal da Carreira, entre outras. No presente ano letivo de 2016/2017, a participação no GPC foi aberta a outros estudantes interessados da Universidade do Minho. O programa é uma atividade elegível ao programa de Mentorado em GPC integrado no Suplemento ao Diploma da Universidade do Minho. Inclui seis sessões semanais de 120 minutos cada, realizadas em pequeno grupo (4-7 participantes). A Sessão 0 integra um pré-teste e a introdução às noções atuais de carreira, gestão pessoal da carreira e ao processo do seminário. As Sessões 1-4 estão orientadas para a análise da trajetória pessoal de carreira, conhecimento e balanço de competências, interesses e valores, definição de objetivos de curto, médio e longo prazo, teste de hipóteses, para o despoletar do empreendedorismo face à carreira e exploração do compromisso com um leque de decisões e/ou projeto de vida. A sexta sessão foca-se no apoio à consolidação e generalização das aprendizagens realizadas, à finalização do processo e à administração do pós-teste. No início do processo é recolhida informação sobre os motivos, expectativas e receios iniciais dos estudantes em relação ao Seminário. ao longo do processo, é recolhido um comentário a cada sessão. E, no final do processo, é recolhido um Comentário Final ao Seminário.

O GPC pretende chamar a atenção dos alunos para a importância de: (a) adotar uma visão positiva sobre o futuro, (b) planear e ser, ao mesmo tempo, estratégico em relação à carreira, como forma de lidar com os desafios da vida de trabalho, dentro e fora da universidade, (c) criar oportunidades para a

definição de objetivos, exploração das características do mundo profissional e do emprego. Pretende-se, além disso ajudar os alunos a (a) refletirem sobre os significados do trabalho nas suas vidas e a desenharem a carreira com uma perspetiva de vida global, e não apenas profissional, (b) definirem objetivos de carreira de curto e medio prazos, e a (c) ensaiarem alguns dos seus planos de ação, antecipando barreiras e problemas e estudando formas de os ultrapassar.

Estas competências e comportamentos caracterizam a gestão pessoal da carreira, um processo que se quer continuado, ao longo da vida, e que exige a construção de uma identidade pessoal e profissional. Isto é, a capacidade para refletir e identificar motivos e valores pessoais associados ao trabalho, formas já experimentadas de lidar com desafios, pessoas chave com quem nos identificamos e porquê, e capital social (Pinto, Taveira, & Ordóñez, 2015).

A gestão pessoal da carreira envolve, também, a vontade e o envolvimento na exploração de oportunidades, e a criação de um leque vasto de hipóteses de futuro possível e desejado, e o ensaio antecipado de ações que levam ao alcance de tais metas de carreira, como seja, por exemplo, a criação de redes de apoio social aos seus projetos e objetivos. O GPC é, assim, um processo de ajuda centrado na pessoa, de modo a que esta se torne mais autor ou autora da sua própria vida e carreira, predispondo e preparando os estudantes para conseguirem manter a integridade da sua identidade pessoal e profissional em diferentes tipos de trabalho, ambientes e projetos, e fortalecer a sua capacidade de orientação, num terreno (e.g., o mercado de emprego) que surge pouco estruturado, muito fluído, com muitas mudanças e transições e, como consequência, um contexto gerador de incerteza (e.g., Savickas, 1997, 2008). O processo de gestão pessoal da carreira é complementar aos processos de gestão organizacional das carreiras, e deve ser promovido pelas instituições educativas e profissionais já que não decorre espontaneamente, requer desenvolvimento pessoal e vocacional, e interessa, quer aos trabalhadores, quer às organizações de trabalho, que passam a beneficiar de trabalhadores mais autodeterminados e autorregulados (Taveira & Pinto, 2008).

Com efeito, a gestão pessoal da carreira envolve a capacidade para aplicar de modo flexível tantos recursos diferentes e competências, quantos os que são necessárias para alcançar um dado objetivo de carreira (Porath & Bateman, 2006), focando-se nos contextos de trabalho escolar, profissional, e nos contextos de vida pessoal e social. A investigação tem demonstrado que estas dimensões, por sua vez, são condições da adaptabilidade de carreira e, muito importante também, da empregabilidade sustentável de estudantes do ensino superior, isto é, da sua capacidade para alcançar emprego e manter o bem-estar, em situações de primeiro emprego, desemprego voluntário ou involuntário, manutenção do emprego no contexto de uma organização ou em situações de reestruturação organizacional (e.g., Palma, 2013; Pinto & Ramalheira, 2017).

No presente estudo, analisam-se os resultados obtidos com o Seminário GPC na Universidade do Minho, no ano letivo de 2016-2017, tendo em conta medidas de adaptabilidade, exploração e certeza no âmbito da carreira. Além disso, analisam-se também as expectativas e motivos iniciais dos alunos inscritos no Seminário, bem como o conteúdo dos comentários finais à intervenção, com vista à identificação de significados chave emergentes que permitam avaliar o grau de individualização do processo e a satisfação de expectativas com o mesmo.

Método

Participantes

Participaram no estudo 49 estudantes, 38 raparigas (77.6%) e 11 rapazes (22.4%), com idades compreendidas entre os 20 e os 37 anos ($M = 22.80$, $DP = 3.29$), a frequentar os cursos de Biotecnologia ($n=34$), Psicologia ($n=11$), Direito da União Europeia ($n=1$), Estudos de Gestão ($n=1$), Negócios Internacionais ($n=1$), e Sociologia ($n=1$) da Universidade do Minho. Destes, sete alunos do curso de

Psicologia constituíram um grupo de comparação, sem intervenção, seis dos quais eram raparigas e um era rapaz, com uma média de idades de 21.57 anos.

Os estudantes inscritos no seminário GPC foram distribuídos em função do seu horário disponível e, sempre que possível, procurou-se garantir a diversidade de cursos num mesmo grupo, para facilitar o conhecimento de diferentes situações e experiências de carreira, pelos seus membros.

O grupo de intervenção constitui um grupo real de intervenção que se inscreveu através de três vias: a primeira respondendo à divulgação do projeto na escola de Psicologia, a segunda respondendo à divulgação mais alargada para toda a Universidade Minho e, a terceira, aderindo a uma divulgação mais específica feita por um diretor de curso. A intervenção decorreu em pequeno grupo, num total de nove grupos.

Participaram no estudo três psicólogas escolares, e uma estagiária profissional. Foram proporcionadas sessões de intervenção e de supervisão a estas responsáveis pela execução da intervenção, sob a responsabilidade de uma das autoras do programa, docente e investigadora do tema, na Universidade do Minho.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados incluíram a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC, Duarte et al., 2012), com 28 itens, que pretendem medir quatro facetas da adaptabilidade, a saber: a preocupação (sete itens, e.g., considero que sou capaz de preparar-me para o futuro; $\alpha = .82$), o controlo (sete itens, e.g., considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio/a; $\alpha = .82$), a curiosidade (sete itens, e.g., considero que sou capaz de explorar aquilo que me rodeia; $\alpha = .84$), e a confiança (e.g., considero que sou capaz de desenvolver novas competências; $\alpha = .86$). A resposta aos itens é dada numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos, em que um significa "muito pouco" e cinco significa "muito". Pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade.

Foi também utilizada a versão portuguesa do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; adap. Taveira, 1997), especificamente, seis das suas subescalas, num total de 24 itens, que pretendem medir o processo de exploração de carreira nos últimos três meses (e.g., nos últimos três meses, imaginei-me nos diferentes cursos e profissões que tenho estado a considerar), incluindo o carácter sistemático e intencional da exploração de carreira (dois itens; $\alpha = .72$), comportamentos de exploração orientados para o *self* (cinco itens; $\alpha = .64$) e para o meio (cinco itens; $\alpha = .74$) e a quantidade de informação de informação obtida com a exploração (três itens; $\alpha = .82$), bem como reações ao processo exploratório, incluindo ansiedade face à exploração (quatro itens; $\alpha = .72$) e à tomada de decisão (cinco itens; $\alpha = .89$). Os itens das escalas do processo são respondidos numa escala tipo *Likert* com cinco pontos, em que um significa "Pouco", "Nada satisfeito/a" ou "Pouco Seguro/a" e cinco significa "Muito Seguro/a" ou "Muito Satisfeito/a". Os itens das reações de ansiedade são respondidos numa escala de sete pontos, em que um significa "Uma tensão mínima em comparação com outras situações" e sete significa "Muita tensão em comparação com outras situações". Pontuações mais elevadas significam maior ativação da exploração e ansiedade antecipatória com a exploração e tomada de decisão.

Foi utilizada ainda a subescala de Certeza da versão portuguesa do *Career Decision Scale* (CDS, Osipow et al., 1976) desenvolvida por Taveira (1997), a qual é composta por dois itens (e.g., Já decidi qual a profissão que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça; $\alpha = .74$), que avaliam o grau de certeza face à tomada de decisão vocacional, e são respondidos numa escala com quatro pontos, em que um significa "Nada Parecido Comigo" e quatro significa "Exatamente Como Eu". Pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de certeza vocacional.

Procedimentos

Os participantes dos grupos mais específicos de intervenção foram recrutados para o estudo, através da divulgação de publicidade do Seminário GPC em ambos os *campi* da Universidade do Minho (Campus de Gualtar em Braga e Campus de Azurém em Guimarães). Os cartazes e folhetos, elaborados especificamente para o efeito, continham informação referente ao âmbito do programa, aos seus destinatários, à duração e estrutura das sessões, aos horários de funcionamento, aos contactos principais, e à data de fecho das inscrições. Estes materiais foram disseminados por e-mail inicialmente apenas para o curso de Psicologia, sendo depois alargada a divulgação a todas as Escolas e Departamentos da Universidade.

A divulgação e realização do Seminário ocorreu em três fases. A primeira fase decorreu entre abril e maio de 2017, com dois grupos de intervenção (e recolha de medidas de resultados com o grupo de comparação). A segunda fase decorreu entre novembro e dezembro de 2016 com um terceiro grupo de intervenção. A terceira fase decorreu entre fevereiro e maio de 2017 com outros seis grupos de intervenção. Após o fecho das diferentes datas de inscrição, existentes ao longo de todo o período de divulgação, foi estabelecido um contacto por e-mail com todos os interessados, com a finalidade de se confirmar se mantinham o interesse em participar. Os estudantes deveriam pagar uma caução de cinco euros no ato da inscrição, sendo este valor devolvidos ao participante no final da sua participação no mesmo. Com o recurso a este procedimento pretendeu-se assinalar a importância da participação e comprometimento com a calendarização e processo do programa de intervenção.

O Seminário de Gestão Pessoal da Carreira começou, em geral, na semana seguinte ao fecho das inscrições, após todos os participantes terem sido contactados. A intervenção realizou-se em pequeno grupo (podendo o número de participantes variar entre três a sete) entre janeiro e início de abril de 2017, tendo sido realizada uma sessão de seguimento, com todos os

participantes à exceção de um, com novo pós-teste, após sete semanas, em maio.

As sessões do seminário foram realizadas semanalmente por uma profissional de Psicologia. As três psicólogas envolvidas foram previamente treinadas no racional e metodologia do programa. As sessões do seminário realizaram-se com a presença de pelo menos, 50% dos elementos do grupo. Caso contrário, a sessão foi adiada para a semana seguinte. No caso de não comparência de um dos participantes no dia e hora da sessão previamente definidos, o procedimento habitual consistiu em aguardar três dias pelo seu contacto antes de lhe ser enviado um e-mail a reforçar a importância de concluir o processo de intervenção. Sempre que os participantes demonstravam interesse e disponibilidade para se manterem envolvidos nas atividades de gestão de carreira foi agendado um novo horário para a reposição da sessão em falta. Esta sessão ocorria apenas entre esses participantes e a psicóloga, antes da sessão seguinte com todo o grupo, e tinha como principal finalidade a realização individual das atividades da sessão à qual não tinham comparecido. Este procedimento de reposição de sessão podia ocorrer apenas uma vez por participante, tal como explicitado no contrato de intervenção, assinado entre todos os intervenientes do processo (psicóloga e participantes) no início do Seminário. A violação deste ponto do contrato implicava a não devolução do valor correspondente à caução (cinco euros), pago aquando da inscrição no Seminário.

A intervenção esteve sujeita a um conjunto de procedimentos de avaliação. O pré-teste foi preenchido simultaneamente pelos elementos de cada grupo de intervenção, na sessão introdutória do seminário, antes de qualquer atividade do programa, de forma a evitar-se uma eventual contaminação nas suas respostas. Os protocolos dos participantes do pré-teste foram guardados num envelope fechado, na presença dos mesmos, o qual foi aberto após o final da intervenção, e agregado ao pós-teste e ao *follow-up*, para cada participante, de acordo com o código que cada participante escolheu para

se identificar no pré-teste. O follow-up concretizou-se sete semanas após a conclusão da intervenção, com todos os elementos de cada grupo presentes. Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos da avaliação, explicitando-se tanto a sua relevância para a identificação de ganhos que o seminário poderá provocar, como a sua importância para a garantia da qualidade do serviço prestado. Foi igualmente salientado o carácter confidencial do tratamento dos dados recolhidos, a necessidade de responderem de forma espontânea, e a inexistência de tempo limite para o preenchimento dos questionários. A todos os participantes foi entregue um certificado de participação no Seminário de Gestão Pessoal de Carreira.

Análises

As análises estatísticas foram realizadas através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM) para Windows, versão 22.0. Foram realizadas análises de estatística descritiva (média, desvio-padrão, frequência e percentagem) para a caracterização sociodemográfica dos participantes, das suas reações ao processo, e dos resultados associados ao seu desempenho nas subescalas de exploração vocacional, de adaptabilidade de carreira e certeza com a decisão de carreira tomada. Para testar o efeito do tempo em cada grupo de intervenção, foi realizado um teste t para amostra emparelhadas para cada um dos grupos de intervenção. Foi também verificado o efeito do grupo no caso do primeiro grupo de intervenção, recorrendo-se ao grupo de comparação, e através de um teste t para amostras independentes. O pressuposto da normalidade da distribuição da variável dependente para cada momento temporal foi verificado. Sempre que este pressuposto não estava cumprido, realizaram-se testes paramétricos e não-paramétricos. Quando os resultados dos testes paramétricos e não-paramétricos convergem no sentido da rejeição da hipótese nula, são relatados os resultados paramétricos; quando isto não se verifica, são relatados os resultados não paramétricos (Martins, 2011). Os dados qualitativos, decorrentes do preenchimento, por parte dos

participantes, da ficha de avaliação das expectativas e objetivos relacionados com a intervenção, no início do Seminário, e do Comentário final sobre o Seminário, foram avaliados com recurso à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009).

Resultados

Efeito do tempo em cada grupo de intervenção

No grupo de intervenção 1 há diferenças marginalmente significativas na quantidade de informação $t(9) = -1.99, p = .08$, na ansiedade antecipada com a decisão $t(9) = -1.87, p = .09$ e na certeza vocacional $t(8) = 2.14, p = .07$, quando entre o pré-teste e o pós-teste, com todas as dimensões com valores mais elevados no pós-teste. No grupo de comparação (Grupo 2), não há diferenças estatisticamente significativas em nenhuma dimensão entre o pré- e o pós-teste. No grupo de intervenção 3, há diferenças marginalmente significativas na preocupação $t(3) = -2.45, p = .09$, na curiosidade $t(3) = -2.51, p = .09$ e na certeza vocacional $t(3) = -2.61, p < .10$, entre o pré- e o pós-teste, com a preocupação, a curiosidade e a certeza com valores superiores no pós-teste. No grupo de intervenção 4, há diferenças marginalmente significativas entre os dois momentos de avaliação, na curiosidade $t(3) = -2.47, p = .09$, e na quantidade de informação $t(3) = -2.67, p = .08$, com a curiosidade e a quantidade de informação a apresentarem valores mais elevados no pós-teste. Há diferenças estatisticamente significativas na exploração sistemática $t(3) = -3.81, p = .03$, na exploração do meio $t(3) = -4.62, p = .02$, entre o pré- e o pós-teste. A exploração sistemática e a exploração do meio registam valores estatisticamente superiores no pós-teste.

No grupo de intervenção 5, há diferenças estatisticamente significativas na quantidade de informação $t(4) = -6.71, p = .003$, na exploração sistemática $t(4) = -7.48, p = .002$, na exploração do meio $t(4) = -4.63, p = .01$; na ansiedade com a tomada de decisão $t(4) = 4.52, p = .01$, e na certeza vocacional $t(6) = -2.65, p = .04$; e,

marginalmente significativas na exploração do self $t(4) = -2.37$, $p = .08$ e na ansiedade com a exploração $z = -1.84$, $p = .07$, entre o pré- e o pós-teste. A quantidade de informação, a exploração sistemática, a exploração do meio, e a exploração do self são estatisticamente superiores no pós-teste. A ansiedade com a exploração e a ansiedade com a tomada de decisão são inferiores no pós-teste.

No grupo de intervenção 6, há diferenças estatisticamente significativas na dimensão de controlo, entre o pré- e o pós-teste. O controlo apresenta valores significativamente mais elevados no pós-teste; há diferenças marginalmente significativas para a curiosidade $t(6) = -2.29$, $p = .06$, com a curiosidade a registar valores superiores no pós-teste. Há diferenças estatisticamente significativas na quantidade de informação $t(6) = -2.56$, $p = .04$, na exploração sistemática $t(6) = -4.12$, $p = .04$; na exploração do meio $t(6) = -3.60$, $p = .01$, na exploração do self $t(6) = -2.80$, $p = .03$; na ansiedade com a exploração $t(6) = 2.45$, $p = .05$, entre o pré- e o pós-teste. A quantidade de informação, a exploração sistemática, a exploração do meio, e a exploração si, são estatisticamente superiores no pós-teste. A ansiedade com a exploração é significativamente mais baixa no pós-teste. Há ainda diferenças marginalmente significativas nas dimensões de ansiedade $t(6) = 1.99$, $p = .09$, com valores marginalmente inferiores no pós teste.

No grupo de intervenção 7, há diferenças estatisticamente significativas entre o pré- e o pós-teste, na quantidade de informação $t(6) = -4.87$, $p = .003$, na exploração sistemática $t(6) = -4.67$, $p = .003$, na exploração do meio $t(6) = -5.10$, $p = .002$, e na certeza vocacional $t(6) = -2.65$, $p < .05$, com valores superiores no pós teste. No grupo de intervenção 8, não há diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões entre o pré e o pós-teste.

No grupo de intervenção 9, há diferenças marginalmente significativas na exploração sistemática $t(4) = -2.24$, $p = .09$, na exploração do meio $t(4) = -2.26$, $p = .09$, na ansiedade antecipada com a tomada de decisão $t(4) = 2.16$, $p = .09$, entre o pré e o pós-teste. A exploração sistemática e a exploração do meio são

marginalmente superiores no pós-teste, enquanto a ansiedade com a tomada de decisão é marginalmente inferior no pós-teste.

Tabela 1

Seminário de Gestão Pessoal da Carreira: Efeitos do tempo em cada grupo de intervenção

	Grupo de Intervenção 1			Grupo de Comparação 2		
	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>
Preocupação	25.33 (4.51)	26.33 (1.16)	-.378	24.86 (2.27)	24.43 (4.43)	.260
Controlo	25.67 (4.04)	24.67 (2.52)	.866	26.43 (2.88)	25.43 (3.95)	1.27
Curiosidade	26.67 (1.16)	25.67 (1.53)	1.00	23.14 (3.53)	25.43 (5.13)	-2.30†
Confiança	26.67 (4.16)	26.00 (4.36)	.756	24.43 (4.89)	24.86 (5.37)	-.343
Quant Inf	6.33 (1.53)	13.33 (1.53)	-6.06*	10.57 (.976)	11.14 (.690)	-1.19
Explo sist	7.33 (1.53)	12.00 (1.73)	-3.88†	9.14 (1.57)	9.00 (2.16)	.225
Explo meio	13.33 (2.08)	20.00 (2.65)	-2.86	17.29 (2.69)	16.57 (3.31)	1.11
Explo si	18.00 (2.00)	20.00 (1.73)	-.961	15.43 (3.41)	15.86 (3.08)	-.224
Stress explo	12.67 (7.77)	16.33 (7.37)	-11.0**	17.14 (4.14)	16.86 (5.18)	.165
Stress deci	20.7 (10.12)	23.7 (10.41)	-1.73	23.14 (5.84)	24.86 (3.98)	-1.10
Certeza voc	5.00 (.000)	6.67 (.577)	-5.00*	5.57 (.787)	5.86 (1.46)	-.795
	Grupo de Intervenção 3			Grupo de Intervenção 4		
	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>
Preocupação	22.40 (1.52)	24.00 (.000)	-2.45†	22.17 (1.72)	24.00 (.816)	-2.324
Controlo	23.60 (2.19)	25.00 (1.83)	-.378	24.83 (4.49)	23.25 (2.50)	-.225
Curiosidade	22.40 (1.52)	26.00 (2.58)	-2.51†	21.50 (3.51)	23.75 (1.71)	-2.47†
Confiança	22.80 (3.27)	26.00 (1.41)	-1.62	22.67 (3.20)	24.75 (1.71)	-4.37*
Quant Inf	9.75 (1.71)	11.50 (.577)	-1.58	9.00 (2.94)	11.75 (1.26)	-2.67†
Explo sist	8.00 (1.16)	12.25 (2.87)	-2.37†	6.75 (2.99)	10.00 (2.58)	-3.81*
Explo meio	14.3 (2.22)	20.00 (4.69)	-2.03	11.75 (5.85)	17.25 (4.57)	-4.62*
Explo si	14.5 (5.07)	15.25 (4.99)	-.264	14.25 (4.99)	16.75 (6.85)	-1.89
Stress explo	17.0 (2.83)	18.50 (4.20)	-.965	13.50 (6.24)	15.25 (7.89)	-1.70
Stress deci	25.0 (4.08)	22.25 (3.30)	1.53	18.75 (11.15)	20.00 (12.03)	-.251
Reações	51.8 (6.24)	52.25 (6.85)	-.192	41.25 (15.20)	47.00 (18.42)	-1.15
Certeza voc	5.25 (.957)	6.50 (1.00)	-2.61†	4.75 (.957)	5.75 (1.26)	-1.73
	Grupo de Intervenção 5			Grupo de Intervenção 6		
	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>
Preocupação	23.00 (1.79)	22.60 (1.82)	.331	23.29 (1.89)	24.71 (2.50)	-1.47
Controlo	23.17 (1.94)	24.00 (2.28)	-.773	23.57 (2.57)	25.86 (2.67)	-2.94*
Curiosidade	21.83 (1.72)	22.80 (1.10)	-.749	21.86 (2.80)	24.00 (3.32)	-2.29†
Confiança	23.00 (2.00)	23.50 (2.26)	-.374	24.29 (1.50)	25.43 (2.07)	-1.71
Quant Inf	10.60 (1.52)	13.60 (1.34)	-6.71**	10.43 (2.44)	12.86 (1.35)	-2.56*
Explo sist	6.60 (1.14)	12.20 (1.30)	-7.48**	7.29 (2.36)	11.14 (2.19)	-4.12*
Explo meio	13.80 (2.68)	21.20 (1.30)	-4.63**	14.00 (3.51)	18.57 (3.95)	-3.60*
Explo si	14.60 (4.04)	19.00 (3.16)	-2.37†	15.43 (4.20)	20.00 (4.62)	-2.80*
Stress explo	20.60 (3.21)	14.00 (2.74)	3.32**	17.71 (7.14)	14.43 (5.50)	2.45*
Stress deci	25.80 (3.42)	17.40 (3.58)	4.52**	23.4 (10.92)	18.00 (7.68)	1.89
Reações	57.00 (6.67)	45.00 (1.87)	3.69**	51.6 (15.75)	45.3 (11.25)	1.99†
Certeza voc	5.00 (1.23)	6.40 (1.14)	-5.72**	5.71 (1.25)	6.29 (.951)	-1.92

	Grupo de Intervenção 7			Grupo de Intervenção 8		
	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>
Preocupação	24.43 (2.88)	25.29 (2.69)	-.486	23.86(2.80)	24.29 (3.73)	-.379
Controlo	22.71 (2.75)	24.29 (1.60)	-1.62	25.00 (2.83)	24.86 (2.61)	.132
Curiosidade	21.14 (3.85)	23.57 (1.27)	-1.46	23.86 (3.19)	24.00 (3.22)	-.172
Confiança	23.14 (4.71)	25.57 (1.99)	-1.31	24.43 (2.94)	25.29 (3.68)	-.618
Quant Inf	9.71 (1.50)	12.29 (2.43)	-4.87*	10.29 (1.50)	11.86 (2.12)	-1.54
Explo sist	6.57 (2.07)	10.86 (1.46)	-4.67*	7.57 (2.37)	9.00 (3.11)	-.900
Explo meio	12.57 (3.69)	18.71 (1.89)	-5.10*	13.71 (4.11)	16.86 (5.11)	-1.51
Explo si	16.86 (4.60)	17.43 (5.06)	-.272	16.71 (3.45)	15.00 (4.00)	1.07
Stress explo	16.57 (3.26)	17.86 (4.85)	-1.33	18.57 (3.16)	17.71 (2.63)	.660
Stress deci	24.86 (5.15)	20.14 (7.80)	1.41	23.14 (5.76)	22.29 (4.79)	.438
Reações	51.14 (5.98)	50.9 (11.61)	.077	52.00 (8.45)	51.86 (8.13)	.049
Certeza voc	4.29 (1.38)	5.29 (1.25)	-2.65*	5.00 (1.53)	5.57 (.535)	-1.00

	Grupo de Intervenção 9		
	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	<i>t</i>
Preocupação	24.20 (3.11)	34.80 (25.4)	-1.02
Controlo	24.20 (2.28)	25.20 (2.68)	-1.00
Curiosidade	24.00 (4.53)	25.40 (3.72)	-1.30
Confiança	24.60 (3.65)	25.00 (3.54)	-.459
Quant Inf	9.80 (1.64)	9.80 (1.92)	.000
Explo sist	7.20 (1.64)	10.20 (3.19)	-2.24†
Explo meio	13.40 (2.07)	17.60 (4.45)	-2.26†
Explo si	14.60 (3.91)	18.40 (6.19)	-1.85
Stress explo	16.20 (5.40)	15.80 (5.63)	.431
Stress deci	22.80 (7.86)	20.60 (7.34)	2.16†
Reações	48.80 (10.2)	46.2 (10.59)	1.29
Certeza voc	5.40 (1.14)	6.00 (1.23)	-.802

** $p < .01$ † $p < .05$ ‡ $p < .10$

Nota. O ponto médio das escalas da adaptabilidade é de 24.5, da Quantidade Informação é de 10.5; Exploração sistemática intencional é de 7.0; Exploração meio é de 17.5; Exploração de si é de 17.5; Stress exploração é de 18.0; Stress decisão é de 24.5; Certeza vocacional é de 6.0.

Efeito do grupo

No pré-teste, há diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro grupo de intervenção e o grupo de comparação, na quantidade de informação $t(8) = -5.39$, $p = .001$, com o grupo de comparação a apresentar significativamente mais quantidade de informação do que o grupo de intervenção. Ainda no pré-teste, há diferenças marginalmente significativas entre o primeiro grupo de intervenção e o grupo de comparação quanto à exploração do meio $t(8) = -2.24$, $p = .06$, com o grupo de comparação a apresentar significativamente maior exploração do meio do que o grupo de intervenção.

No pós-teste, há diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro grupo de intervenção e o grupo de comparação, quanto à exploração do self $t(8) = 3.27$, $p = .01$, com o grupo de intervenção a apresentar significativamente maior quantidade de informação do que o grupo de comparação, no pós-teste.

No pós-teste, há diferenças marginalmente significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, quanto à exploração sistemática $t(8) = 2.109$, $p = .07$, e quanto à exploração do self $t(8) = 2.14$, $p = .07$, com o grupo de intervenção a apresentar marginalmente maior exploração sistemática e do self do que o grupo de comparação, no pós-teste.

Efeitos do tempo no grupo intervenção total

Há diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de controlo $t(41) = -2.33$, $p < .025$, curiosidade $t(40) = -3.79$, $p < .000$ e confiança $t(41) = -3.06$, $p = .004$ da adaptabilidade de carreira, na quantidade de informação $t(41) = -6.25$, $p < .000$, na exploração sistemática $t(41) = -8.19$, $p < .000$, na exploração do meio $t(41) = -8.50$, $p < .000$, na exploração do self $t(41) = -2.75$, $p = .009$, na ansiedade com a tomada de decisão $t(41) = 2.92$, $p = .006$; e na certeza vocacional $t(41) = 4.53$, $p < .000$, entre o pré- e o pós-teste. A ansiedade com a exploração e a certeza vocacional são significativamente mais levadas no pré-teste do que no pós-teste, enquanto as restantes dimensões registam valores significativamente mais elevados no pós-teste.

Análise do processo

A análise das expectativas iniciais dos alunos indica-nos que estes têm ainda uma visão tradicional dos processos de gestão e desenvolvimento da carreira, pois apesar da divulgação do Seminário GPC referir os objetivos e conteúdos-chave do seminário e de uma das sessões, os alunos continuam a esperar sobretudo que este tipo de intervenção na carreira lhes forneça

informação, e garantias de que estão no bom caminho, isto é, lhes ofereça certeza vocacional, mais oportunidades de exploração pessoal da carreira e de desenvolvimento de atitudes e competências, ou de ensaio de gestão pessoal da vida. Ainda assim, como podemos concluir pela leitura da tabela 2, algumas das expectativas incluem a ajuda ao planeamento e o desenvolvimento de competências e da autorreflexão.

Tabela 2

Seminário GPC: Categorias de conteúdo das expectativas iniciais (n=49)

Categorias/Grupo	G1 (n=3)	G3 (n=4)	G4 (n=4)	G5 (n=5)	G6 (n=7)	G7 (n=7)	G8 (n=7)	G9 (n=5)	Total
Ajuda			1			3	1	1	6
Conhecimento	2	6	6	6	4	5	7	3	39
Certeza na decisão		2	1		4	1	1		10
Planeamento	1	1		1	2			1	6
Exploração		1		1					1
Dedicação				1					1
Reflexão				1					1
Desenvolvimento de competências	1			1	1	2			5
Total	4	10	8	11	11	11	9	5	

Nota. Ajuda: apoio em dúvidas relacionadas com as escolhas (e.g., estágio, emprego); Conhecimento: saber relacionado com o *self* e com as oportunidades; Certeza: garantias de decisão certa (confirmação); Planeamento: definir objetivos, organizar, antecipar o futuro; Exploração: como fazer, ferramentas para futuro; Dedicação: focar-se na carreira; Reflexão: pensar em si, na vida e na sociedade; Desenvolvimento de competências: saber como resolver problemas, aumentar competências académicas e sociais.

Se compararmos, contudo, as expectativas iniciais dos alunos com a informação resultante da análise de conteúdo do Comentário final ao Seminário, verificámos que aqueles valorizaram como aspetos positivos, as oportunidades de exploração do mundo profissional e do emprego, e das suas qualidades e potencialidades pessoais, bem como, a aprendizagem sobre como planificar a carreira para os próximos meses e anos, e o ajuste das atividades e ajuda às suas expectativas iniciais. Foram ainda mencionados como muito relevantes, as atividades dirigidas à definição de metas, ao modo como se pode equilibrar vida profissional e pessoal e as oportunidades para refletir e considerar possíveis barreiras e modos de as superar. Alguns alunos mencionaram como aspetos

menos positivos, o numero e tempo curto das sessões, com um aluno a considerar o tempo demasiado, e o numero de pessoas no grupo, que consideraram elevado.

Tabela 3

Seminário GPC: Categorias de conteúdo dos comentários finais (n=49)

	G1 (n=3)	G3 (n=4)	G4 (n=4)	G5 (n=5)	G6 (n=7)	G7 (n=7)	G8 (n=7)	G9 (n=5)	Total
Fatores da tomada decisão				1					1
Objetivos				2	3				5
Satisfação	3			1		2	2	2	10
Exploração	2		2	1	4	2	5	4	18
Planificação		2	1	1	2	3		4	13
Família-carreira		1					1		2
Reflexão									1
Barreiras							1		1
Total	5	3	3	6	9	7	9	10	

Nota. Fatores de tomada de decisão: pessoais, financeiros, mercado de emprego; Definição de objetivos: definição de resultados desejados a curto, medio e longo prazo relacionados com a carreira e com a vida em geral; Satisfação: relação com o grupo e com a psicóloga, correspondência com as suas expectativas iniciais; Exploração conhecimento e questionamento de opções e autoconhecimento; Planificação: antecipar e preparar d uma entrevista de emprego, o próximo ano letivo, de uma próxima decisão de carreira; vi) Família-carreira: equacionar modos de gestão de papéis de vida distintos; Reflexão: pensamento e tomada de perspetiva no âmbito da carreira; Barreiras: identificação de problemas e como resolvê-los.

Finalmente, os aspetos mencionados como os mais importantes, tendo em conta toda a experiência do Seminário, foram, a possibilidade de parar para refletir e planear a carreira, obter ferramentas para a procura de emprego, mudar de perspetiva, adquirir uma visão mais otimista sobre o futuro e, tornar-se mais capaz de definir objetivos de vida de curto, médio e longo prazo. Como sugestões, os alunos recomendaram o aumento do tempo ou número de sessões, o aumento de atividades de simulação de situações reais com desafios ao nível das competências sociais e de empregabilidade, e, mais debate.

Considerações finais

A eficácia do programa Seminário de Gestão Pessoal da Carreira durante o ano letivo 2016/2017 foi avaliada com os dois primeiros grupos de alunos, um deles sem intervenção, todos do curso de Psicologia. Antes da realização do programa, os estudantes apresentavam níveis de adaptabilidade moderados, comportamentos de exploração e sentido de urgência do planeamento e decisão de carreira baixos, em especial, no grupo de intervenção. Os dois grupos apresentam, no entanto, um perfil de resultados final relativamente semelhante, com o grupo de comparação a registar valores significativamente mais elevados apenas na exploração do meio e na quantidade de informação profissional obtida nos últimos três meses, antes do início da intervenção. Terminado o programa, o primeiro grupo que frequentou o Seminário melhorou em oito das 11 dimensões avaliadas; mas foi na informação profissional obtida, no sentido de urgência em relação à tomada de decisão e na certeza vocacional que se verificaram as mudanças mais significativas. No grupo de comparação, verificaram-se menos alterações, e nenhuma estatisticamente significativa. Com efeito, no primeiro grupo de intervenção, o efeito da realização do Seminário de Gestão pessoal da Carreira verificou-se, com confiança estatística, nas dimensões de informação profissional e restantes comportamentos de exploração, e também, no carácter sistemático e intencional da exploração de carreira.

A comparação das medidas de resultados do momento pré para o momento pós-teste, em cada um dos restantes grupos de intervenção, permitiu obter resultados diferenciados, mas todos positivos. Assim, no terceiro e quarto grupo, levados a cabo por uma segunda psicóloga, as melhorias significativas ocorreram, no primeiro caso, na preocupação, curiosidade e certeza vocacional, e no segundo caso, no controlo, curiosidade, quantidade de informação profissional obtida e carácter sistemático da procura de informação, e numa moderação do stress com a exploração, que era muito elevado e potencialmente inibitório da ação.

No quinto grupo, verificou-se um aumento significativo das dimensões da exploração, da certeza vocacional e uma diminuição da ansiedade antecipada com a exploração e com a tomada de decisão que tinham valores elevados, enquanto no grupo seis, aumentaram de modo significativo, os valores das competências de controlo e curiosidade em relação ao futuro, a quantidade de informação profissional obtida e o carácter sistemático da exploração, diminuindo o stress com a exploração de carreira que era também muito elevado no pré-teste.

Os grupos 7 e 8 foram conduzidos por uma terceira psicóloga, e registaram, no caso do grupo sete, melhorias significativas nos comportamentos exploratórios e na certeza vocacional, e no caso do grupo oito, apesar de registar melhorias na preocupação, curiosidade e confiança, e na exploração e certeza vocacionais, as mudanças não são estatisticamente significativas. Finalmente, o nono grupo de intervenção, levado a cabo pela primeira psicóloga, registou aumentos significativos na exploração de oportunidades de carreira e no carácter sistemático dessa exploração, bem como na ansiedade com a decisão que reduziu e era bastante elevada, também, no pré-teste.

Em síntese, o Seminário de Gestão Pessoal da Carreira na sua edição 2016/17, está associado a aumentos significativos da exploração e informação de carreira e à certeza vocacional, isto é, a comportamentos de gestão de carreira e a resultados desejados. A exploração e decisão ou certeza, em conjunto, quando ativadas, constituem um modo de Realização de Identidade, uma das finalidades principais do Seminário. Verificou-se também que com diferentes psicólogas e estudantes, o Seminário parece ter tido impacto também em muitas das restantes medidas de resultado utilizadas, que avaliam a adaptabilidade, um antecedente da gestão pessoal da carreira. Ainda assim, quer a escolha das medidas utilizadas, quer o processo de intervenção, quer o sistema de ensino aprendizagem da estratégia pelos técnicos, podem ganhar muito, se com estes procedermos a uma análise profunda destes dados e

resultados já que, como se fez notar, a avaliação continuada do programa permite-nos aperfeiçoá-lo e à Plataforma Projetos da Escola de Psicologia.

Financiamento

Projeto apoiado pela Associação de Psicologia da Universidade do Minho (APsi).

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., ..., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale–Portugal form: psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.011
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J. L., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). *The Career Decision Scale* (3rd revision). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press and Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Palma, A. (2013). *Empregabilidade percebida e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da adaptabilidade de carreira – estudo com finalistas do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve. Acedido em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6689/1/2325-7615-1-PB.pdf>
- Pinto, J., Taveira, M. C., & Ordóñez, J. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional*. Editorial UOC.
- Pinto, J. C. (2010). *Gestão Pessoal da Carreira. Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, L. H., & Ramalheira, D. C. (2017). Perceived employability of business graduates: The effect of academic performance and extracurricular activities. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 165–178. doi/abs/10.1080/08832323.2014.912195
- Savickas, M. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97–113). New York: Springer Publishing.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and Prospects in the Evaluation of Career Assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3–25. doi.org/10.1177/1069072715579665

- Stumpf, S. A., Colarelli, M. S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)90028-3
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2008). A gestão pessoal da carreira no ensino superior: cinco estudos de caso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 60, 77- 91. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229017563009>> ISSN 0100-8692
- Taveira, M. C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. C. (2009). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B*. Manuscrito não publicado, Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., Silva, A. D., Loureiro, M. N., Araújo, A., Faria, L., & Pinto, J. C. (2009). *Seminário de Gestão Pessoal da Carreira – versão B*. Manuscrito não publicado, Braga: Universidade do Minho.

4. DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO: PERCEÇÕES DE COMPETÊNCIA, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL DE GRADUADOS DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Sílvia Monteiro¹, Leandro S. Almeida¹ & Adela Garcia-Aracil²

¹CIEd-Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

²INGENIO(CSIC-UPV), Spanish Council for Scientific Research and Universitat Politècnica de València,
silviamonteiro@ie.uminho.pt

Resumo

A empregabilidade dos graduados representa um tópico de interesse crescente por parte das instituições de ensino superior, que têm progressivamente procurado ajustar a qualidade da formação oferecida às novas realidades e exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, procuramos com esta comunicação efetuar a caracterização de uma amostra de 253 graduados da Universidade do Minho, das áreas de Economia, Engenharia, Ciências Sociais e Direito. Com base nas suas respostas a um questionário, analisamos as percepções pessoais de competências nos momentos pré e pós-transição para o mercado de trabalho, as características da formação obtida e as condições relativas à sua integração profissional, cerca de 18 meses após a conclusão dos estudos superiores. A partir dos resultados analisados, pretende-se contribuir para a compreensão dos fatores associados à empregabilidade e à qualidade da transição entre a universidade e o mercado de trabalho, retirando algumas implicações para as práticas institucionais de ensino-aprendizagem e de formação dos estudantes ao longo da sua graduação.

Introdução

O aumento generalizado das taxas de desemprego em Portugal, particularmente agravado entre a população mais desfavorecida em termos de habilitações literárias (OECD, 2016), tem contribuído para colocar a empregabilidade como a primeira razão pela qual os estudantes decidem ingressar no ensino superior (Alves, 2005; Tavares, 2017). Neste contexto, as próprias instituições de ensino superior têm sido cada vez mais incentivadas a desenvolverem práticas de ensino e de aprendizagem inovadoras, que

permitam fazer face a um novo conjunto de competências, requerido por um mercado de trabalho, que opera num modo cada vez mais globalizado e tecnológico atual (J. Allen & van der Velden, 2011; Blustein, 2006; Friedman, 2006). Ao mesmo tempo, o tipo de contratos de trabalho sofreu alterações, passando-se progressivamente de vínculos laborais definitivos (“um emprego para toda a vida”), para contratos mais temporários e precários (Brown, Hesketh, & Williams, 2003; Teichler, 1999; Tomlinson, 2007). As perspetivas profissionais tornam-se, deste modo, menos definidas e previsíveis, tornando-se simultaneamente as transições entre empregos mais frequentes e mais exigentes (Savickas et al., 2009).

Face a este cenário, tem vindo a instalar-se, ao longo dos últimos anos, um debate em torno do tipo de práticas desenvolvidas no ES que permitam fomentar a empregabilidade num contexto socioeconómico em mudança contínua. Desta forma, os resultados de aprendizagem deixam de se centrar na simples apropriação de conteúdos, para aplicação a uma profissão específica e definida, passando a valorizar-se o desenvolvimento de competências técnicas e transversais, que permitam lidar com os novos desafios sociais e profissionais. Sabemos atualmente que os recém-ingressados no mercado de trabalho terão de ser capazes de se adaptarem rapidamente a diferentes contextos e exigências. Isto significa, portanto, que, por um lado, temos que continuar a assegurar a competência do ponto de vista técnico e científico, mas, por outro lado, torna-se também necessário fomentar competências transversais “empoderadoras” para que os profissionais graduados possam ser suficientemente proactivos e “perspicazes” no balanço entre as suas próprias competências e as necessidades específicas do contexto no qual pretendem operar (Monteiro, Franco, Soares, García-Aracil, & Almeida, 2016).

Face a isto, o conceito de empregabilidade que aqui focamos neste trabalho, é um conceito renovado que vai muito além da simples capacidade de obter e manter um emprego: *Employability is a psychosocial construct that embodies individual characteristics that foster adaptive cognition, behavior, and*

affect, and enhance the individual-work interface (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004, p. 15). Trata-se de um conceito mais abrangente e complexo, comparativamente com conceitos mais antigos (e.g. (Harvey, 2001; Hillage & Pollard, 1998), na medida em que se foca na capacidade dos indivíduos se adaptarem do ponto de vista cognitivo, comportamental e afetivo, numa lógica muito centrada na interface indivíduo-trabalho. Ou seja, referimo-nos aqui também à capacidade para o sujeito avaliar e adequar as suas próprias competências às necessidades (em constante mudança) do contexto de trabalho.

O presente estudo

Neste trabalho, iremos apresentar alguns dos resultados obtidos a partir de um projeto intitulado *"Da formação académica à inserção profissional: Fatores de impacto na empregabilidade de diplomados portugueses"*. Este projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/92331/2013), tem como objetivo geral conhecer os percursos de profissionalização de diplomados da Universidade do Minho e a sua relação com as características pessoais, formação académica e características do tecido social e empresarial. O projeto, incide, portanto, sobre a perspetiva dos diplomados e dos empregadores acerca de um diverso conjunto de variáveis relacionadas com a empregabilidade. No que diz respeito aos dados dos diplomados, a recolha ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro, no momento final da formação superior; o segundo, cerca de 18 meses após a transição para o mercado de trabalho. A Figura 1 ilustra a globalidade do projeto, com todas as variáveis recolhidas.

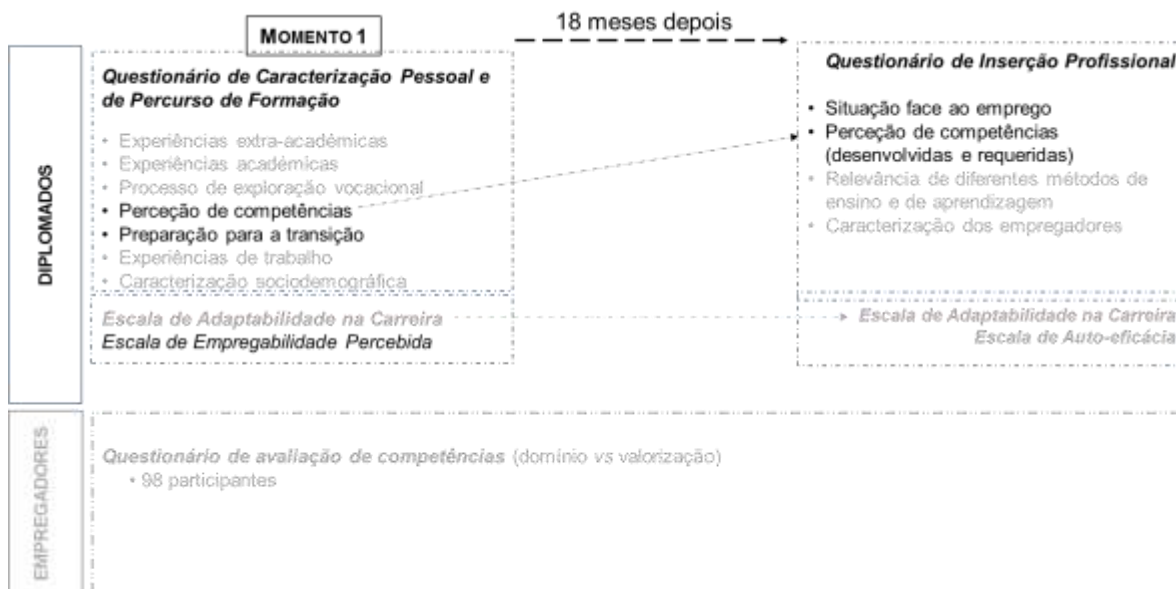


Figura 2- Design do Projeto "Da formação académica à inserção profissional: Fatores de empregabilidade de diplomados portugueses".

A cor negra, identificam-se as variáveis que serão exploradas neste presente artigo, e que foca as seguintes questões de investigação: (i) quais as perceções de competências, preparação para a transição e empregabilidade dos graduados? (ii) qual a situação face ao emprego dos graduados cerca de 18 meses depois de concluírem o seu curso (iii) qual o balanço de competências face à utilidade das mesmas na prática profissional? e, (iv) que competências se diferenciam os graduados empregados dos graduados desempregados ao longo do tempo?

Metodologia

Amostra

No primeiro momento de recolha de dados, ocorrido no final da formação dos alunos (fim do último semestre da parte curricular dos cursos de 2º Ciclo ou mestrados integrados), nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, participou um total de 880 alunos (55.7% do sexo feminino). Os participantes

representam quatro áreas de estudo: engenharias (48%); economia e gestão (24%); ciências sociais e humanas (20%); e direito (8%). A média de idades dos estudantes foi de 24.91 anos ($DP = 6.19$). Desta amostra, 22.5% dos participantes identificaram-se como sendo trabalhadores-estudantes.

O segundo momento de recolha de dados ocorreu cerca de 18 meses depois do primeiro momento de recolha (tendo em conta que os primeiros dados foram recolhidos faseadamente, a recolha ainda não está, no presente momento, concluída). Esta segunda recolha conta, até ao momento, com 253 participantes (59.6% do sexo feminino), recém-graduados, e que representam, semelhantemente, as quatro áreas de estudo engenharias (36%); economia e gestão (28%); ciências sociais e humanas (28%); e direito (8%). A média de idades situou-se agora em 24.64 anos ($DP = 5.51$). Desta segunda amostra, 22.1% dos participantes foram trabalhadores-estudantes.

Procedimentos

A recolha do primeiro conjunto de dados ocorreu em contexto de sala de aula, após contactos prévios estabelecidos com as direções de curso, que agilizaram o processo de recolha junto de docentes que lecionavam a turmas do grupo alvo. Os questionários foram preenchidos em formato de papel, após explicação prévia dos objetivos do estudo e garantia de confidencialidade por parte da investigadora principal. Os participantes assinaram uma declaração de consentimento informado relativo à sua participação no estudo. O tempo médio de preenchimento dos questionários oscilou entre os 20 e os 30 minutos. O segundo conjunto de dados foi recolhido online, através da ferramenta *Qualtrics*. Foram distribuídos e-mails personalizados a todos os participantes do primeiro momento, remetendo para um *link* individual que dava acesso ao questionário relativo à inserção profissional. O tempo médio estimado para o preenchimento dos questionários deste segundo momento de recolha foi de 20 minutos.

Todos os materiais e procedimentos relativos à execução do projeto foram avaliados pela Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM 019/2014), que emitiu um parecer favorável, garantindo assim que este cumpre os requisitos exigidos para as boas práticas de experimentação.

Instrumentos

Nesta secção iremos descrever apenas os instrumentos relativos aos dados analisados no presente trabalho, e não a totalidade dos instrumentos utilizados na globalidade do projeto.

- Questionário de caracterização pessoal e de percurso de formação

Este questionário foi desenvolvido pelos responsáveis pelo projeto com base na revisão da literatura na área e tendo contado com o apoio de juizes experientes na temática em estudo, que aferiram a sua validade de conteúdo. O questionário abarca um conjunto de variáveis pessoais que procuram efetuar a caracterização sociodemográfica dos participantes, assim como variáveis de percurso: média de acesso ao ensino superior, média dos resultados académicos obtidos até ao momento participação em atividades extracurriculares, comportamentos de estudo, desenvolvimento de competências ao longo da formação superior, gestão do percurso educacional e transição para o mercado de trabalho e experiências de trabalho. Os itens selecionados especificamente para este trabalho foram os seguintes: (i) Como avalia, de modo global, a qualidade da formação obtida na universidade relativamente à sua capacitação em cada uma das seguintes áreas de conhecimentos/competências (item formulado numa escala *lickert* 5 pontos, em que 1 significa muito fraca e 5 significa muito boa): Conhecimentos teóricos na área do curso; Conhecimentos práticos na área do curso (preparação técnica para a profissão); Competências de comunicação (falar ou escrever de modo claro e eficiente); Competências metodológicas (saber utilizar ferramentas e

recursos, como analisar problemas, utilizar tecnologias de informação, falar línguas estrangeiras, etc.); Competências interpessoais (saber trabalhar e relacionar-se com os outros, como liderar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, motivar os outros, etc.); Competências participativas (iniciativa, autonomia, automotivação, tomar decisões, identificar oportunidades, inovar, aprender continuamente, etc.); Competências de organização (saber organizar-se face às tarefas, como planificar, recolher e tratar informação, estar atento ao detalhe, etc.); Competências socioemocionais (saber gerir emoções como tolerar o stress, ter autoconfiança, autocontrolo, etc.); Competências genéricas (cultura geral, sentido de cidadania, consciência ética, etc.); Competências de empregabilidade (estratégias de procura de emprego, capacidade de adaptação, capacidade de tomada de decisões face à carreira, etc.); (ii) De um modo geral, quão bem se sente preparado, com a formação que teve, para a transição para o mercado de trabalho? (item formulado numa escala likert de 5 pontos, em que 1 significa nada preparado/a e 5 significa muito bem preparado/a).

- Questionário de empregabilidade percebida

Esta escala foi adaptada pelos responsáveis pelo projeto a partir de uma versão original desenvolvida por Rothwell, Herbert e Rothwell (2008) para estudantes universitários do Reino Unido. Esta escala avalia as perceções de empregabilidade, conjugando uma dimensão interna e externa ao sujeito, e abarca quatro dimensões: (i) a minha universidade – avalia o impacto da reputação da universidade frequentada na perceção de empregabilidade – e é composta por 4 itens (ex.: O prestígio desta universidade constitui uma mais-valia no momento de procurar emprego); (ii) a minha área de estudo – avalia o impacto da área vocacional na perceção de empregabilidade – e é constituída por 2 itens (ex.: A área de formação que eu escolhi é altamente conceituada socialmente); (iii) mercado de trabalho – avalia os fatores externos, como o estado geral do mercado de trabalho – e é representada através de 4 itens (ex.:

presentemente, existe uma elevada procura geral de graduados); (iv) - Perceções de autoeficácia – avalia os fatores internos que incluem as perceções dos alunos acerca dos seus atributos, crenças, habilidades e envolvimento com as tarefas académicas – e é composta por 3 itens (ex.: as competências e capacidades que eu possuo correspondem àquilo que os empregadores procuram). Os valores de consistência interna das subescalas e escala total, são, respetivamente, de .76, .77, .82, .72 e .80 para a escala total (valores adequados, mais ainda atendendo ao número reduzido de itens por dimensão). As análises fatoriais confirmatórias apontaram para um modelo de 4 fatores, com índices de ajuste considerados aceitáveis (CFI= .952; RMSEA=.059; SRMR=.047).

- Questionário de inserção profissional

Este questionário foi desenvolvido pelos responsáveis pelo projeto com base na literatura e contando igualmente com o apoio de juizes experientes na temática em estudo, procurando deste modo aferir a sua validade de conteúdo. De um modo geral, através deste instrumento, efetuou-se a recolha de dados relativos à inserção e condições de inserção dos graduados no mercado de trabalho, estratégias de procura de emprego, avaliação de competências (domínio e utilização das mesmas), avaliação das características da formação obtida (face às exigências do contexto profissional) e caracterização das organizações empregadoras. Os itens especificamente selecionados para este trabalho foram os itens relativos à procura de emprego e situação face ao emprego, tipo de colaboração com a organização empregadora e balanço de competências. Este último item, formulado numa escala likert de 5 pontos (em que 1 significa muito baixo e 5 significa muito elevado), foi apresentado do seguinte modo: seguidamente, será apresentado um conjunto de conhecimentos/competências. Para cada um destes, indique (i) o seu nível de domínio de cada um dos conhecimentos/competências, e (ii) a frequência com

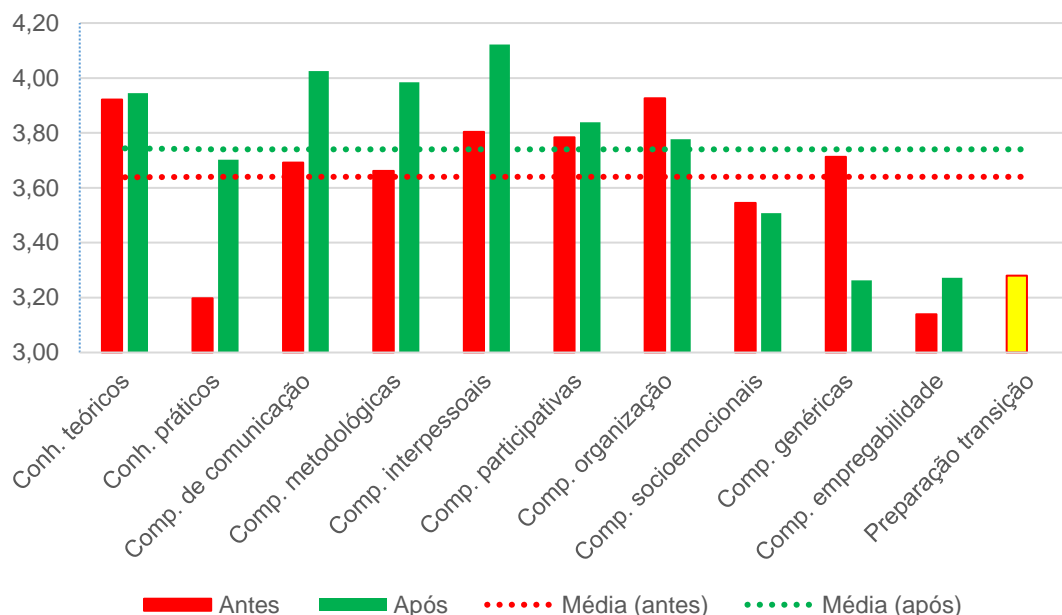
que antecipa vir a utilizar esse conhecimento ou competência na sua prática profissional.

Resultados

- Percepção de competências desenvolvidas (antes e após a transição)

O Gráfico 1 representa as percepções de competências avaliadas pelos estudantes/recém graduados, nos momentos antes e após a transição para o mercado de trabalho. Numa primeira análise geral, verificamos uma tendência geral para uma evolução positiva desta avaliação dos alunos, do primeiro para o segundo momento de recolha dos dados. As diferenças entre estes dois momentos são estatisticamente significativas e positivas para as competências interpessoais, metodológicas, de comunicação e competências práticas, e negativas para as competências de organização e competências genéricas, com uma diminuição do score do primeiro para o segundo momento. Um segundo aspeto observável a partir deste gráfico diz respeito ao conjunto de competências que se situam abaixo da média, ou seja, os domínios considerados menos desenvolvidos por parte dos participantes: os conhecimentos práticos, as competências socioemocionais e as competências de empregabilidade, quer no momento antes, quer no momento após a transição. Um terceiro aspeto, diz respeito ao item relativo à preparação para a transição, que se situa abaixo das médias das competências avaliadas nos dois momentos, parecendo significar que, para além das competências avaliadas isoladamente, poderá haver outros fatores que contribuem para a percepção geral de preparação para a transição para o mercado de trabalho, no momento final da graduação.

Gráfico 1 – percepção de competências desenvolvidas (antes/após transição)



- Percepções de empregabilidade

Seguidamente, e dada a antecipação de que não apenas o nível de competências desenvolvidas ao longo da formação superior contribuiria para a empregabilidade individual, mas também as variáveis externas relativas ao mercado de trabalho, optou-se por incluir e analisar uma variável que permitisse de alguma forma avaliar o “peso” que estas variáveis externas poderiam ter na percepção de empregabilidade dos alunos finalistas. A partir da análise da Tabela 1, verificamos que, para as quatro dimensões avaliadas, os scores andam em torno do ponto medio, à exceção da dimensão “a minha universidade” que pontua 3.80, já próximo dos quatro valores. Em contrapartida, a dimensão relativa ao estado geral do mercado de trabalho é aquela em que os alunos têm percepções menos positivas (média de 3.04). Isto parece indicar que as variáveis externas, menos controláveis pelo sujeito, são aquelas que mais prejudicam a percepção de empregabilidade individual.

Tabela 1

Resultados nas dimensões da Escala de Empregabilidade Percebida

Empregabilidade Percebida	M (DP)
A minha universidade	3.80 (.59)
A minha área de estudo	3.38 (.85)
Mercado de trabalho	3.04 (.81)
Perceções de autoeficácia	3.50 (.62)
Escala total	3.44 (.52)

- Preparação para a transição

De modo a procurar perceber que variáveis, dentro dos dados recolhidos, contribuem para a perceção de preparação para a transição para o mercado de trabalho, efetuamos análises de regressão, integrando características individuais, as competências desenvolvidas ao longo da formação e as perceções de empregabilidade. A partir da análise da

Tabela 2, podemos verificar que, dentro das características individuais, a idade e a pertença à área de economia e engenharia apresentam coeficientes positivos estatisticamente significativos. Isto significa que participantes com mais idade e que frequentam cursos de economia ou de engenharia apresentam perceções de preparação para a transição mais positivas. Dentro das competências, as competências práticas e as competências de empregabilidade são aquelas que apresentam um contributo estatisticamente significativo para a pontuação obtida no item relativo preparação para a transição (de salientar que estas representam as competências consideradas menos desenvolvidas pelos participantes, tal como apresentado anteriormente). Por último, analisando as dimensões relativas à empregabilidade percebida, verificamos que a área de estudo, o estado geral do mercado de trabalho e as perceções de autoeficácia para operar nesse mercado de trabalho, apresentam contributos estatisticamente significativos para a variável de preparação para o mercado de trabalho. O conjunto de dados apresentados parece assim demonstrar que a perceção de preparação para a

transição é definida por características individuais, competências desenvolvidas no curso e, ainda, pelas características do mercado de trabalho.

Tabela 2

Análise de regressão com as variáveis explicativas do item "preparação para a transição para o MT"

<i>Variáveis explicativas</i>	<i>Preparação para o MT</i>	
	<i>Coef.</i>	<i>z-values</i>
<i>Características individuais</i>		
Género feminino (ref. Masculino)	-,045	-0,29
Idade	,028	2,29 [*]
<i>Área de estudo (ref. Ciências Sociais)</i>		
Economia	,723	3,84 [*]
Engenharia	,688	3,55 [*]
Direito	-,321	-0,91
Experiência de trabalho	,044	0,32
<i>Competências</i>		
Competências teóricas	,095	0,93
Competências práticas	,395	4,54 [*]
Competências de comunicação	,177	1,54
Competências metodológicas	,037	0,35
Competências interpessoais	-,124	-1,09
Competências participativas	,148	1,14
Competências de organização	,012	0,11
Competências socioemocionais	,057	0,63
Competências genéricas	,066	0,68
Competências de empregabilidade	,223	2,48 [*]
<i>Empregabilidade percebida</i>		
A minha universidade	,217	1,73
A minha área de estudo	-,252	-2,53 [*]
Mercado de trabalho	,238	2,26 [*]
Autoeficácia	,436	3,74 [*]

Nota R² = .44 (Cox e Snell), .48 (Nagelkerke); Modelo χ^2 (23)= 192.05, p<.001

- Situação face ao emprego

Relativamente à situação face ao emprego, verificamos que no segundo momento de inquirição, 40.3% dos participantes se encontravam empregados,

19.7% estavam subempregados e os restantes 40% declararam estar desempregados. A definição da situação de subemprego foi feita a partir da resposta ao item relativo à adequação do nível de formação às funções exercidas (formação superior à necessária para o exercício profissional foi considerado como um indicador de subemprego), e ao item relativo à adequação da área de formação às funções exercidas (formação superior diferente da área de exercício profissional foi considerado como o segundo indicador de subemprego).

No que respeita às estratégias de procura de emprego, os participantes empregados apontaram um conjunto diverso de estratégias, tal como se pode verificar a partir da Tabela 3. Da análise da informação apresentada, verificamos que, para cerca de metade dos participantes, encontrar emprego implicou a implementação de estratégias ativas de procura, nomeadamente através do estabelecimento de contactos por iniciativa própria ou consulta de jornais e/ou internet (perfazendo estas duas 43% das estratégias implementadas). Por outro lado, é residual o número dos diplomados que afirmam terem criado o seu próprio emprego (2%).

Tabela 3
Estratégias de procura de emprego

Estratégias de procura de emprego	%
Através de procura ativa em jornais e/ou internet	21
Através de um Centro de Emprego	1
Através de um contacto espontâneo da minha parte	22
Através de amigos ou familiares	13
Fui contactado pela organização empregadora	15
Fiquei colocado no meu local de estágio	10
Criei o meu próprio emprego	2
Estágio profissional	14
Concurso público	2

O tipo de colaboração com as organizações empregadoras, representado na Tabela 4, é, maioritariamente, caracterizada pela situação de

contrato a termo, seguida das prestações de serviço. Por outro lado, apenas 18% parece traduzir uma situação estável de trabalho por conta de outrem, e de novo é bastante escassa a percentagem dos que trabalham por conta própria (6%).

Tabela 4

Tipo de colaboração

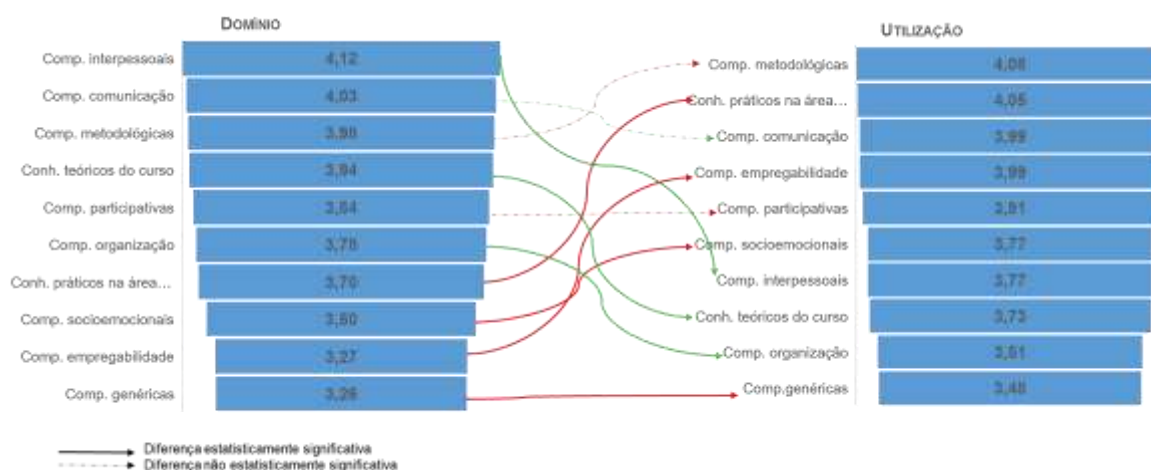
Tipo de colaboração	%
Prestação de serviços	20
Contrato a termo	42
Contrato sem termo	18
Trabalho por conta própria	6
Estágio	13
Bolsa de investigação	1

Balanço de competências face à utilidade na prática profissional

No Gráfico 2, observamos as competências organizadas por ordem decrescente de pontuação. Deste modo, e para a generalidade dos alunos, a competência que percebem com maior domínio são as competências interpessoais, ao passo que as competências que sentem como estando a utilizar mais no exercício da sua prática profissional são as competências metodológicas, (competências relacionadas com a capacidade de análise e resolução de problemas, saber utilizar ferramentas e recursos, como as TIC ou as línguas estrangeiras). A partir da análise do gráfico, verificamos ainda que as competências interpessoais, teóricas e de organização apresentam um balanço positivo, ou seja, o score obtido para o domínio é superior ao score obtido para a utilização (com diferenças estatisticamente significativas). Em contrapartida, as competências práticas, socioemocionais e de empregabilidade apresentam um balanço negativo, ou seja, o score obtido para o domínio é inferior ao score obtido para a utilização (com diferenças estatisticamente significativas). Podemos assim dizer que, de um modo geral, existem diferenças entre as

competências mais dominadas e as competências mais utilizadas na prática profissional.

Gráfico 2 - Balanço entre o domínio e a utilização de competências na prática profissional



- Competências diferenciadoras face à situação profissional

Analisando as percepções de competências entre graduados em situação de emprego e graduados em situação de desemprego, antes e após a transição, verificamos, a partir da observação da Tabela 5, que os graduados empregados superam os graduados desempregados na grande maioria das competências, à exceção das competências de organização e das competências socioemocionais, no segundo momento, ainda que estas diferenças não se apresentem estatisticamente significativas. As análises de medidas repetidas efetuadas, permitiram verificar que os graduados empregados apresentam diferenças a seu favor, para as competências práticas (marginalmente significativas), metodológicas (marginalmente significativas) e participativas (significativas). Podemos assim antecipar um efeito destas competências sobre a situação face ao emprego. Por outro lado, na análise intra-sujeitos, verificamos uma tendência geral para percepções mais positivas do primeiro para o segundo momento de recolha dos dados, ainda que as

diferenças entre momentos não cheguem a ser estatisticamente relevantes. Isto significa que não se verifica qualquer evolução ou regressão de competências significativa, do primeiro para o segundo momento, em qualquer um dos grupos avaliados. De acrescentar que na análise de variância não foram significativas as diferenças estatísticas intra-sujeitos nas dez competências analisadas, informação que não se incluiu na tabela para facilitar a sua leitura.

Tabela 5

Competências diferenciadoras de graduados empregados e graduados desempregados

<i>Competências</i>		<i>Empregados</i>	<i>Desempregados</i>	<i>Diferenças estatísticas inter-sujeitos</i>
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	
Conhecimentos teóricos	M1	3.99 (.65)	3.94 (.74)	n.s.
	M2	3.91 (.77)	3.84 (.79)	n.s.
Conhecimentos práticos	M1	3.31 (.90)	3.02 (.91)	p=.06; F=3.595
	M2	3.72 (.87)	3.60 (.83)	
Competências de comunicação	M1	3.75 (.74)	3.59 (.64)	n.s.
	M2	4.04 (.81)	3.94 (.88)	
Competências metodológicas	M1	3.75 (.75)	3.58 (.76)	p=.06; F=3.547
	M2	4.01 (.73)	3.82 (.77)	
Competências interpessoais	M1	3.91 (.74)	3.60 (.88)	n.s.
	M2	4.08 (.67)	4.06 (.77)	
Competências participativas	M1	3.88 (.74)	3.56 (.70)	p=.004; F=8.370
	M2	3.87 (.68)	3.64 (.88)	
Competências de organização	M1	3.93 (.78)	3.90 (.74)	n.s.
	M2	3.63 (.77)	3.90 (.79)	
Competências socioemocionais	M1	3.59 (.87)	3.38 (.99)	n.s.
	M2	3.46 (.81)	3.50 (.68)	
Competências genéricas	M1	3.79 (.76)	3.50 (.84)	n.s.
	M2	3.23 (.88)	3.30 (.81)	
Competências de empregabilidade	M1	3.17 (.94)	3.04 (.88)	n.s.
	M2	3.20 (1.03)	3.32 (.89)	

Considerações finais

Este artigo procurou apresentar uma primeira visão geral sobre as perceções de um grupo de diplomados acerca da sua preparação para o

ingresso no mercado de trabalho, ao nível das competências desenvolvidas durante a sua formação superior, assim como das competências que mais relevância parecem assumir no momento de inserção profissional. De um modo geral, podemos verificar que os diversos dados apresentados parecem articular-se entre si de um modo bastante consistente e elucidativo da avaliação geral dos alunos finalistas/recém-graduados sobre o tema em estudo.

No final da formação superior, e analisando as percepções em vários domínios, verificamos que são as competências práticas, as competências socioemocionais e as competências de empregabilidade aquelas que os alunos consideram estar menos desenvolvidas. De salientar que duas destas competências – práticas e de empregabilidade – apresentam um contributo significativo na percepção geral de preparação para a transição, o que ajuda a explicar o facto da pontuação global desta variável – preparação para a transição – apresentar um valor abaixo da média da avaliação das competências, nos dois momentos avaliados. Confrontando estes resultados com os dados recolhidos na segunda fase do estudo, verificamos a importância que as competências práticas assumem no momento de inserção profissional, uma vez que estas são consideradas uma das competências mais utilizadas no exercício de funções, e apresentam um efeito significativo face à situação profissional (estar empregado ou estar desempregado) 18 meses depois da transição para o mercado de trabalho, conjuntamente com as competências metodológicas e participativas.

Um outro aspeto a destacar dos resultados obtidos, prende-se com a necessidade de adoção de medidas promotoras da empregabilidade dos alunos ao longo da sua formação superior. Num momento em que o estado geral do mercado de trabalho não é o mais positivo, sobretudo nalgumas áreas de formação, a promoção de estratégias eficazes do ponto de vista de desenvolvimento pessoal, mas também de estratégias específicas e adequadas de procura de emprego, poderá constituir uma mais-valia para os

alunos, que apontaram as competências de empregabilidade como um dos grupos de competências menos desenvolvidas (Monteiro & Almeida, 2015). De salientar, particularmente, a importância das estratégias ativas de procura de emprego, nomeadamente, a resposta a anúncios e a apresentação de candidaturas espontâneas, que representam a principal estratégia de acesso ao emprego, segundo os relatos dos participantes. Por outro lado, verifica-se ainda a relevância do acesso ao emprego através dos estágios (profissionais e curriculares), identificada nos resultados aqui apresentados, mas também em outros estudos nacionais (Silva et al., 2016). Este aspeto pode ser particularmente relevante e justificar a reflexão em torno de propostas de reorganização curricular de cursos em que o estágio deixou de existir. Por último, são escassas as percentagens de diplomados que afirmam ter criado o seu próprio emprego ou trabalharem por conta própria, fazendo pensar na necessidade eventual de desenvolvimento de oportunidades de promoção de competências de empreendedorismo dos jovens-adultos no seio da academia.

Fazendo uma breve reflexão final, os dados obtidos parecem fazer sobressair competências relacionadas com a preparação técnica para a profissão, a par de outras competências transversais, como o saber utilizar ferramentas e recursos, analisar problemas, ter iniciativa, autonomia, tomar decisões, identificar oportunidades, inovar, aprender continuamente. Todas estas competências parecem entrar no domínio do *learning by doing*, o que remete necessariamente para práticas de ensino e aprendizagem que implicam um papel ativo do aluno. Por outro lado, e a confirmar-se aquilo que são as expectativas de alguns grupos de trabalho em torno do futuro dos empregos e competências, que apontam uma tendência para uma rápida desatualização dos currículos devido ao elevado ritmo de desenvolvimento tecnológico (World Economic Forum, 2016), podemos antecipar que a melhor forma de preparar os futuros graduados para um mercado de trabalho em continua mudança será promover estas competências que parecem, aliás, já estar a diferenciar os graduados que estão hoje a sair da universidade. Se a tendência

for realmente para uma “desatualização” rápida das competências, a resposta tem necessariamente que passar pelo foco na capacidade de adaptação, de transferência de conhecimentos para situações novas, na aprendizagem contínua.

Nota

Parte dos dados apresentados neste trabalho foram recolhidos através do software Copyright © [2015] Qualtrics. Qualtrics and all other Qualtrics product or service names are registered trademarks or trademarks of Qualtrics, Provo, UT, USA. <http://www.qualtrics.com>

Referências

- Allen, J., & van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society: General Results of the REFLEX Project*. (J. Allen & R. van der Velden, Eds.). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Alves, M. G. (2005). The entry into working life of higher education graduates: an educational perspective. *European Journal of Vocational Training*, 34, 28–39.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126. <http://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century updated and expanded*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97–109. <http://doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: DfEE.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D., García-Aracil, A., & Almeida, L. (2016). Beating the odds in university, labour market and life: The role of Higher Education in times of socioeconomic change. In C. Gonzalez Garcia, J.A., Bernardo, A., Núñez, J.C. &

Rodriguez Perez (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance*. Nova Science Publishers, Inc.

OECD. (2016). *Education at a glance: OECD indicators*.

Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703-721. <http://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>

Tavares, O. (2017). The role of students' employability perceptions on Portuguese higher education choices. *Journal of Education and Work*, 30(1), 106-121. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122180>

Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38(2), 169-190. <http://doi.org/10.1023/A:1003761214250>

Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285-304. <http://doi.org/10.1080/13639080701650164>

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*.

5. VIDAS CONGELADAS – SOCIALIZADOS PARA O TRABALHO, FORMADOS PARA O NÃO EMPREGO?

Nuno Caetano Nora

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, Universidade do Minho

nunonora@hotmail.com

Resumo

Considerando as alterações das últimas décadas no mercado de trabalho, iniciadas com a crescente globalização das trocas comerciais e intensificadas com a crise económica e financeira de 2008, evidencia-se uma crescente flexibilização e precarização das relações laborais. As novas formas de contratos precários têm afetado particularmente os recém-licenciados, que, em muitas situações, são constrangidos a aceitar trabalhos para os quais são sobre-qualificados. Ao encarar a identidade profissional como um processo com início na socialização familiar, que se desenvolve durante o percurso escolar e se consolida no espaço laboral, entendemos o método biográfico como a estratégia adequada para atingir o conhecimento sobre os significados atribuídos às escolhas efetuadas pelos sujeitos sociais nas diferentes fases do caminho de construção de uma identidade profissional. Foram efetuadas dez entrevistas aprofundadas a licenciados nas áreas das Humanidades, Educação, Ciências Sociais e do Comportamento, Informação e Jornalismo, Ciências Empresariais e Direito, na medida em que consideramos os licenciados nas referidas áreas de estudo particularmente afetados pela realidade do atual mercado laboral.

Introdução

A identidade profissional dos indivíduos constitui um processo de construção social, iniciado a montante do exercício de uma atividade profissional efetiva. O início deste processo tem origem no seio familiar, intensificando-se durante o percurso escolar. Desenvolvem-se estratégias individuais, mas sobretudo familiares, para que os jovens indivíduos alcancem um futuro promissor, mediante uma profissão.

Ainda no seio familiar desenham-se estratégias e planos para um futuro de sucesso. O emprego, dependendo dos grupos socioprofissionais, pode ser entendido como algo mais do que um meio para aceder a bens de consumo ou para adquirir reconhecimento social. Para compreender a totalidade deste fenómeno, nas suas dimensões não só objetivas, mas sobretudo subjetivas, temos primeiro que entender que somos socializados para o trabalho e pelo trabalho. O trabalho permite adquirir uma identidade social, uma identidade individual e coletiva que começa a ser construída muito antes de se começar efetivamente a desempenhar uma profissão ou um emprego. O percurso profissional é indissociável do percurso escolar. No nosso entender não existem dois percursos separados, mas apenas duas fases do mesmo percurso. A construção de uma identidade profissional começa no seio familiar e desenvolve-se em particular no ensino, tendo como objetivo a inserção profissional (Marques, 2006b).

Pretendemos com esta comunicação apresentar parte dos resultados alcançados com um estudo realizado no âmbito de uma Dissertação de Mestrado intitulada "Vidas Congeladas – Socializados para o trabalho, formados para não emprego?". O referido estudo apresenta dois momentos de análise empírica, o primeiro relacionado com a socialização familiar e escolar com vista a uma profissão, no qual debruçaremos a nossa atenção. O segundo momento com a tentativa de inserção no mercado de trabalho por parte dos indivíduos entrevistados, nomeadamente perceber que consequências têm uma situação de não emprego para a consolidação da identidade profissional em formação.

Foquemos então a nossa atenção na socialização familiar e escolar, refletindo sobre o papel desempenhado pela escola, sobretudo sobre o ensino superior. A necessidade de realização de um curso superior tem sido interpretada pelo senso comum como uma necessidade incontornável para quem pretende uma posição de destaque na competição por um posto de trabalho. Pretendemos também compreender as dinâmicas utilizadas na escolha dos cursos superiores a realizar por famílias que ocupam diferentes

posições na estrutura social, sabendo que existem, no entanto, áreas de estudo e respectivas licenciaturas mais valorizadas do que outras pelo mercado de trabalho. Permanece, assim, nas palavras de Machado e outros:

"Uma hierarquia de prestígio socialmente atribuído às áreas de estudo universitário e aos mundos profissionais a que elas dão acesso – hierarquia que, grosso modo, tem o topo nas ciências médicas e a base nas letras e nas ciências sociais, o que não tem só a ver com o valor de mercado dos respectivos títulos académicos, mas também com a dimensão da oferta de vagas e outros factores" (Machado, et al., 2003, p.67).

Na esteira do pensamento de Pierre Bourdieu (2006) entendemos que todo o processo de socialização familiar e escolar, visando uma profissão, depende da posição social ocupada pela família de origem. O investimento familiar na educação e formação dos indivíduos, o acompanhamento e a orientação prestada pelos membros de uma família que possua um elevado capital económico, capital cultural e ou capital social, é diferente do investimento e orientação efetuada por uma família menos dotada desses capitais. Recorremos a uma abordagem analítica, mediante indicadores socioprofissionais com base na tipologia ACM (Almeida, Costa e Machado, 1990) e indicadores sócio-educacionais como pilar da análise da socialização familiar e do percurso escolar dos entrevistados.

Metodologia

Optamos por uma metodologia qualitativa firmada no método biográfico com a intenção de compreender os significados e sentidos que os indivíduos têm acerca do seu próprio trajeto de vida, bem como apreender as experiências e vivências por eles narradas.

As condições objetivas para a seleção dos entrevistados estiveram assentes nos seguintes pressupostos: a) ter no mínimo o grau académico de licenciado; b) nunca ter tido uma relação jurídica profissional com um contrato

de trabalho sem termo. Estas foram as condições eliminatórias para participar no estudo empírico. Juntamente com estes pressupostos construiu-se uma amostra respeitando os seguintes critérios:

- i. Contemplar várias situações de não emprego, emprego flexível e trabalho precário (trabalho independente, falso independente, estágios profissionais, trabalho a tempo parcial involuntário, trabalho desqualificado e subemprego);
- ii. Incluir indivíduos a trabalhar numa área relacionada com a sua formação académica e incluir indivíduos a trabalhar fora da sua área de formação académica;
- iii. Manter uma repartição equitativa referente ao sexo dos indivíduos;

Após a definição dos critérios de seleção partimos para o recrutamento de voluntários na participação do nosso estudo empírico. Para aceder aos indivíduos que se enquadrassem no perfil desejado utilizamos dois grupos de procura e oferta de emprego, existentes numa rede social. O grupo, "emprego Porto", com 28944 membros e o grupo, "emprego Braga", com 10543 membros.

A realização de dez entrevistas aprofundadas efetuadas com base num guião estruturado nos seguintes temas: a) infância e pré-escola; b) Infância dos seis aos dez anos; c) segundo e terceiro ciclo do ensino básico; d) ensino secundário; e) ensino superior permitiu-nos aceder a um conjunto significativo de informação sobre a socialização familiar e escolar.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Março e Junho de 2015, e os locais escolhidos para a realização das mesmas foram pré-definidos em comum acordo entre o entrevistador e o entrevistado procurando manter um ambiente confortável e privado. Recorreu-se à gravação áudio dos discursos dos entrevistados, sendo que a duração média das sessões foi de uma hora e meia.

Como tratamento do conteúdo das entrevistas, recorreremos, sobretudo, à análise temática. Através da identificação, análise e descrição de padrões ou temas, esta técnica de tratamento da informação permite-nos apresentar e organizar os dados de uma forma sintética e compreensiva. Entendemos que existem algumas regularidades nos discursos dos indivíduos, que vivenciaram situações semelhantes durante a sua socialização familiar e percurso escolar, e que partilham quadros de referência simbólica, que necessitam ser analisados e compreendidos à luz de um pilar teórico-metodológico referido no quadro deste estudo.

- Perfil Sociográfico dos entrevistados

Consultando as tabelas 1 e 2 podemos verificar que o nosso grupo de entrevistados é composto por cinco indivíduos do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Dois dos entrevistados nasceram e fizeram o seu percurso escolar no distrito do Porto, um nasceu no Porto, estudou no Porto, até ingressar na Universidade em Braga. Um dos entrevistados nasceu em Andorra, permanecendo neste principado até ingressar na universidade, também em Braga. Do distrito de Viana do Castelo temos duas das entrevistadas, uma de Monção e outra de Ponte de Lima, onde realizaram o seu percurso escolar até ingressarem na Universidade do Minho. Os restantes cinco entrevistados são naturais do distrito de Braga, onde realizaram todos os seus percursos escolares inclusive os seus cursos universitários.

A média de idades dos nossos entrevistados é de 24,1 anos, sendo que os mais novos têm 21 anos e a mais velha têm 29 anos.

Tabela 1

Perfil Sociográfico do(a)s entrevistado(a)s

Nº da entrevista	1	2	3	4	5
Sexo	F	F	M	M	M
Idade	21 anos	26 anos	25 anos	21 anos	24 anos
Formação académica	Licenciatura Relações Internacionais Frequenta Mestrado Políticas Comunitárias	Licenciatura e Mestrado em Direito	Licenciatura em Sociologia Frequenta Mestrado em Economia Social	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências da Comunicação Mestrado em Jornalismo desportivo
Conclusão da licenciatura	Há 1 ano	Há 5 anos	Há 2 anos	Há 1 ano	Há 3 anos
Freguesia onde cresceu	Ponte de lima	Porto	Braga	Porto	Andorra Braga
Situação face ao trabalho	Procura de emprego	Fez estágio IFP Está a fazer estágio da Ordem	Operário fabril	Estágio profissional	Trabalha num <i>Call Center</i>
Escolaridade do pai	6º Ano	Licenciatura em Arquitetura	9º Ano Novas Oportunidades	Licenciatura em Economia	9º Ano
Profissão do Pai	Pintor de automóveis	Arquiteto a trabalhar na área do urbanismo	Tipografo	Economista	Motorista
Escolaridade da mãe	4º Ano	Licenciatura em Medicina	º Ano (Novas Oportunidades)	Licenciatura em Engenharia Civil	9º Ano
Profissão da Mãe	Doméstica	Médica	Operária Fabril	Desempregada	Empregada de limpeza
Origem social					
Tipologia ACM	EE	PTE	OI	EDL	EE

Tabela 2

Perfil Sociográfico do(a)s entrevistado(a)s

Nº da entrevista	6	7	8	9	10
Sexo	F	M	M	F	F
Idade	24 anos	21 anos	29 anos	23 anos	27 anos
Formação académica	Licenciatura em História	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Geografia Mestrado em Geografia	Licenciatura em Sociologia	Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo Mestre em Ensino Especial
Conclusão da licenciatura	Há 3 anos	Há 1 ano	Há 4 anos	Há dois anos	Há 6 anos
Freguesia onde cresceu	Braga	Porto	Braga	Famalicão	Monção
Situação face ao trabalho	Explicações Empresa de Comunicação Organização eventos	Procura emprego	Operador de supermercado	Call center telemarketing	Professora a tempo parcial
Escolaridade do pai	9º Ano	Licenciado em Economia	4º Ano	12º Ano novas oportunidades (Antes 9º)	9º Ano
Profissão do Pai	Eletricista	Diretor Financeiro	Construção Civil	Ferroviário	Bombeiro (motorista)
Escolaridade da mãe	1º Ano de Medicina	Licenciada em Medicina	5º Ano	12 Anoº novas oportunidades (antes 11º)	6º Ano
Profissão da Mãe	Auxiliar de Ação Médica	Médica Psiquiatra	Doméstica	Auxiliar de ação médica	Doméstica
Origem social					
Tipologia ACM	EE	EDL	EE	EE	EE

Percursos escolares e apoio familiar

Ao analisar o percurso escolar dos participantes neste estudo, verificamos que se podem construir dois grupos consoante as similitudes dos seus trajetos. Esses percursos escolares estão relacionados com a sua origem social. Grosso modo, podemos identificar dois tipos de percurso escolar. O primeiro relacionado com os indivíduos cujos pais possuem um curso superior e são empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL) ou profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), e o segundo relacionado com os entrevistados com pais sem qualquer formação académica e que as suas profissões estão na área dos empregados executantes (EE) e dos operários industriais (OI).

Os três entrevistados, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino provenientes de famílias “mais dotadas de capitais económicos, culturais, escolares e sociais, ou seja, as famílias de empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), por um lado, e de profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), por outro” (Machado, et AL., 2003) têm um percurso semelhante. Os três frequentaram a pré-escola, sendo que dois deles estudaram na mesma instituição privada desde a pré-escola até à entrada na universidade.

“O meu percurso académico foi sempre realizado na mesma instituição de ensino, desde o infantário até a entrada na universidade. Um colégio privado em Vila Nova de Gaia só para rapazes”. (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL)

“Foi no mesmo colégio onde fiz a pré-primária, já estava ambientada. A base da turma era a mesma, só aumentou um pouco. Não senti dificuldades de adaptação”. (Advogada, Estágio da ordem, 26 anos, PTE).

O terceiro entrevistado frequentou instituições escolares públicas até ao final do 4º ano do 1º ciclo, tendo a partir do 2º ciclo ingressado num colégio privado até à entrada na Universidade.

“A mudança foi um pouco dramática, pois, mudei para uma escola diferente do resto dos meus colegas e amigos da escola primária. Nesta nova escola, que era só de rapazes, tinha de usar uniforme, e foi algo que levou tempo a acostumar-me”. (PE, Licenciatura em gestão, 21 anos, EDL).

Podemos aferir nos discursos deste grupo de entrevistados que os seus percursos escolares foram bastante regulares sem grandes mudanças, quer de instituições, quer de colegas de escola e também de professores. A mudança de escola, quando ocorre é encarada como uma fonte de angústia e classificada como “dramática”, pois acarreta uma fase de adaptação à nova realidade. Esta estabilidade não provoca as habituais angústias de quem muda de escola várias vezes, seja por necessidade familiar, seja apenas na transição nos ciclos escolares. Novas instalações, novos colegas, novos professores e antigas relações e laços são forçosamente interrompidos. Existe, assim, um acompanhamento prolongado no tempo por parte dos funcionários docentes e não docentes aos alunos, podendo responder efetivamente às necessidades educativas e afetivas dos alunos.

“No meu colégio existia um preceptor, que era um professor que tinha uma ligação mais focada com cada aluno a nível individual e que nos ajudava nessas escolhas e em todos os tipos de problema que fosse surgindo”. (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

“Sim, tive vários professores que me marcaram. Frequentei um colégio pequeno e, portanto, os professores eram disponíveis e conseguiam interagir connosco” (PE, Licenciatura em gestão, 21 anos, EDL).

Os entrevistados provenientes das famílias que não possuem um capital económico, social e cultural tão elevado e que têm profissões relacionadas com empregados executantes (EE) e operários industriais (OI) frequentam escolas públicas onde estão sujeitos a mudanças de escola consoante os vários ciclos de ensino. Estas transições podem ser mais ou menos pacíficas, dependendo das características individuais de cada escola, mas também da

origem geográfica dos indivíduos e da escola onde se vão inserir. A transição tende a fazer-se de instituições mais pequenas (escolas primárias), perto da habitação, para escolas cada vez maiores (escolas secundárias) e muitas vezes longe do local de habitação. A mudança de escola pode ter um maior ou menor impacto dependendo se os colegas de turma acompanharem ou não os indivíduos na transição para a nova escola. Podemos verificar no discurso da mesma entrevistada, percepções contrárias acerca da transição de ciclo de estudos e consequentemente de instituição escolar. O primeiro trecho do discurso refere-se à entrada no segundo ciclo do ensino básico e o segundo trecho do discurso expõe a transição para o ensino secundário:

"Foi uma alegria, porque a minha escola foi inaugurada nesse ano. Era tudo novo... aquele cheirinho a novo, os melhores anos da minha vida foi até ao nono ano. O segundo e o terceiro ciclo foram qualquer coisa. Foi sempre bem passado com os mesmos amigos, sempre com o mesmo ambiente, assim com as nossas loucuras de miúdos, de adolescentes, mas sempre tudo dentro das regras".

"As notas é que baixaram muito, tive que fazer um esforço para recuperar pois eu até ao nono ano até tirava boas notas. Até que depois comecei a tirar negativas e isso deitou-me muito abaixo. A partir do secundário eu senti que a turma estava dividida em dois grupos, os que vieram da minha escola e o grupo dos que vieram das escolas da cidade. Porque eu vim de uma escola da aldeia, eu senti que nós estávamos um pouco atrasados em relação ao outro grupo, se fizéssemos alguma pergunta eles riam-se e gozavam. Retraímo-nos e isso refletiu-se nas notas". (Operadora de *Call Center*, Licenciada Sociologia, 23 anos, EE).

A partir do discurso da entrevistada podemos apurar que a falta de continuidade no percurso escolar não permite uma continuidade nas relações entre alunos e professores, mas também conduz a um desfasamento entre as matérias dadas em diferentes escolas, provocando muitas vezes distintos níveis de preparação entre alunos provenientes de diferentes instituições.

Apoio familiar

Ao analisar a exposição dos entrevistados podemos concluir que todos os participantes no estudo referiram a preocupação e acompanhamento dos pais relativamente ao seu desempenho escolar. A participação nas reuniões com os professores, a exigência com as notas e a ajuda nos trabalhos de casa nos primeiros ciclos de estudo, são preocupações familiares comuns a todos os entrevistados.

“Existiu sempre um acompanhamento de perto dos meus pais e o meu percurso escolar. Existiam reprimendas quando as notas baixavam, mas também existiam planos para ultrapassar as minhas dificuldades. Por exemplo no 7º ano eu tinha dificuldades no francês e os meus pais decidiram que devia ter explicações de francês com uma tia minha. Também tive explicações de Inglês com outra tia quando existiu dificuldades com essa cadeira e o aproveitamento escolar não estava a ter sucesso”. (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

“Os meus pais confiavam em mim, e deixavam-me gerir os estudos, apenas estavam informados das notas e iam às reuniões”. (Operadora de *Call Center*, Licenciada Sociologia, 23 anos, EE).

Com a passagem dos indivíduos para ciclos de estudo mais avançados (secundário e universidade) a participação dos pais passa a ser diferenciada conforme a origem social. Nas famílias de empresários, dirigentes, profissionais liberais (EDL) ou profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), a ajuda no estudo, que nos primeiros anos é repartida entre os avós, os irmãos mais velhos e pelos progenitores, com o avançar da exigência dos ciclos de estudo passa a ser prestada pelos pais. Tal explica-se pelo fato de os pais possuírem conhecimentos nas áreas de estudo dos seus filhos, mas também pela experiência de possuírem um curso universitário.

“Nesta altura deixei de estudar com a minha irmã, pois ela seguiu uma área diferente e com a minha avó e com a minha mãe pois era de áreas diferentes, a partir desta altura o meu maior apoio foi o meu pai, que tem

o curso de economia". (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL)

A participação efetiva na ajuda ao estudo dos pais cujas profissões se localizam na área dos empregados executantes (EE) e dos operários industriais (OI) diminui com o avançar dos ciclos de estudo, assim, com o prosseguir do ensino secundário a participação destes pais resume-se à supervisão das notas do final dos períodos escolares. A falta de participação no estudo dos filhos é justificada pela falta de conhecimentos sobre as matérias escolares, pois com a continuação do percurso escolar o grau de ensino dos filhos passa a ser superior ao dos pais.

"Os meus pais nesta fase já não tinham muitos conhecimentos para me ajudar concretamente. Mas continuavam a controlar as minhas notas e a apoiar-me no que precisasse". (PE, FM Políticas Comunitárias, 21 anos, EE).

"Como eles só têm a escolaridade primária, não conseguiam acompanhar-me tanto a esse nível, contudo preocupavam-se sempre para eu estudar e lembravam-me sempre para fazer os trabalhos de casa". (Operador Supermercado, Mestre Geografia, 29 anos, EE).

As grandes decisões

Ensino secundário, escolha da área de estudo

A escolha de área de estudo no 10º ano do ensino secundário apresenta-se, na nossa perspetiva, talvez a primeira grande decisão relacionada com o seu percurso de formação que os jovens têm que tomar. Até este momento, os jovens cumpriram um programa escolar mais ao menos comum, consoante a instituição de ensino que frequentaram. O percurso de formação, a partir deste momento, individualiza-se conforme as escolhas de área de estudo de cada um. Ainda que esta escolha possa ser negociada no seio familiar, a opinião dos jovens estudantes passa agora a ter outro relevo. Esta é uma decisão que vai influenciar todo o restante percurso escolar e profissional dos indivíduos.

Tentaremos compreender como terão os indivíduos entrevistados, para o nosso estudo, vivenciado este marco tão importante nas suas vidas. Estariam preparados para uma decisão tão importante? Quais os fatores que levaram em conta para escolherem entre as várias áreas de estudo? Qual o papel da família nessa escolha? Tiveram algum tipo de apoio institucional?

Podemos constatar que quatro dos dez entrevistados afirmaram ter facilidade no processo de escolha de área de estudo, sendo que os restantes seis entrevistados declararam ter tido dificuldades no seguimento desta decisão.

"Sim eu tinha a informação necessária para fazer essas escolhas. No meu colégio existia um preceptor, que era um professor que tinha uma ligação mais focada com cada aluno a nível individual e que nos ajudava nessas escolhas e em todos os tipos de problema que fosse surgindo. Ainda assim os meus pais me ajudaram dando a sua opinião e também me levaram a um psicólogo a nível particular para me orientar nessa fase". (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

Dos quatro entrevistados que afirmaram ter tido facilidade em escolher a área de estudo no ensino secundário, podemos verificar que três deles não tinham qualquer dúvida na escolha porque já tinham uma área de interesse a montante do momento da decisão. Um dos entrevistados não sentiu dificuldade na escolha de área, pois afirma que teve todo o apoio familiar e institucional (escola privada) para que pudesse fazer uma escolha racional.

Em sentido contrário, seis dos dez entrevistados afirmaram ter tido dificuldades em escolher uma área de estudo para prosseguir o seu percurso escolar.

"Não me sentia muito preparado para fazer esta escolha. Foi feita baseada no facto de não querer ter matemática, pois, foi uma disciplina que tive dificuldade ao longo do ensino preparatório. Baseei-me a partir da opinião que os professores davam nas aulas, nunca tive nenhum tipo de orientação escolar e profissional. Esta escolha foi unicamente minha. Optei por algo que, achei que ia gostar. Os meus pais apoiaram a escolha, pois, sabiam que eu não era bom a matemática". (Operário, FM Economia Social, 25 anos, OI).

“Não, sinceramente, quando concluí o 9º ano não me sentia preparado. Lembro-me que tinha um certo gosto pela Economia, mas sentia que não tinha capacidade para escolher uma área, sentia-me mal preparado pelo próprio sistema de ensino, pois, a mudança era abrupta. Na altura, na minha escola, havia uma psicóloga que nos ajudou nesse sentido, contudo só tive acesso a essa ajuda duas vezes, o que achei ser pouco para me orientar”. (Operador Supermercado, Mestre Geografia, 29 anos, EE).

Ao analisar as informações prestadas pelos seis entrevistados que afirmaram ter tido dificuldades na escolha de área de estudo no secundário, verificamos que quatro dos indivíduos afirmam que não tiveram qualquer tipo de apoio institucional na elucidação acerca da área a escolher. Os restantes dois entrevistados referem ter tido ajuda institucional de um profissional na área da Psicologia que os orientou mediante a aplicação de testes psicotécnicos, no entanto consideram que esta ajuda não foi suficiente para dissipar as suas dúvidas.

Um dos motivos para escolher determinada área de estudo em detrimento de outra, é o tentar “fugir” a determinadas áreas científicas, como Matemática e Físico-Química. Estas são referidas muitas vezes como fundamentos para não escolher determinada área de estudo. Este argumento é, no entanto, mais utilizado pelos indivíduos pertencentes às famílias (EE) e (OI) com menos recursos económicos e culturais. A falta de conhecimento acerca da valorização atribuída pelo mercado de trabalho a determinadas áreas de estudo, em detrimento de outras áreas, torna as “preferências” e os “gostos” individuais dos seus filhos o único argumento na hora de optar por uma área de estudo.

No caso das famílias que possuem um capital económico e cultural superior (EDL) e (PTE), as dificuldades a determinadas áreas de estudo não são entendidas como motivo para não optarem por essa área. Neste caso, recorre-se a explicações complementares relacionadas com a disciplina em questão e prossegue-se o caminho traçado. Como podemos verificar no discurso de dois

entrevistados licenciados em gestão e que o facto de terem dificuldades a uma área científica não foi determinante para condicionar as suas escolhas.

"Sim, tive explicações de matemática que não estava a conseguir sozinho". (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

"Sim, tive explicação de Matemática durante o ensino secundário". (PE, Licenciatura em gestão, 21 anos, EDL).

Podemos, também, verificar que os jovens pertencentes às famílias com mais recursos (EDL) e (PTE), após a escolha de área de estudo no ensino secundário, preparam o futuro projeto universitário com maior ponderação, preocupando-se com as médias necessárias para entrarem nos cursos e universidades mais valorizadas pelo mercado de trabalho.

"A minha média durante o secundário foi trabalhada para entrar na Faculdade de Economia do Porto, no curso de Gestão, na altura não consegui entrar nessa universidade, consegui entrar no mesmo curso, mas na Universidade do Minho". (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

Ensino universitário, escolha da licenciatura

Após a conclusão do ensino secundário, a opção pela continuação dos estudos e a entrada na Universidade foi a opção da maioria dos entrevistados. Este era um projeto familiar há muito decidido, algo que aconteceu "naturalmente", como referem vários indivíduos entrevistados.

"Sempre quis entrar no ensino superior, o oposto estava fora de questão" (PE, Licenciatura em gestão, 21 anos, EDL).

"Entrei no ensino superior pressionado. Na minha opinião, era caro e de difícil pagamento e que não valeria a pena tirar uma licenciatura devido ao alto nível de desemprego já existente" Como referido anteriormente, a decisão foi imposta pela minha mãe". (Operário, FM Economia Social, 25 anos, OI).

Como podemos verificar, no discurso do último entrevistado, o projeto universitário é, muitas, vezes uma decisão familiar que se sobrepõe à vontade individual, em que os pais, repetidamente, esperam que os seus filhos atinjam metas e projetos, que eles próprios, por vários motivos, não conseguiram atingir. Portanto, um dos entrevistados afirma que a decisão por tirar um curso universitário foi imposta pela mãe. Cinco dos entrevistados declaram que esta decisão foi partilhada com a família e quatro dos indivíduos que participaram neste estudo referiram ter sido uma decisão pessoal.

"Somente informei os meus pais sobre a minha escolha e pedi a sua opinião. A única coisa que pediram foi para não ir para longe, sou de Ponte de Lima e gostavam que estudasse em Braga". (PE, FM Políticas Comunitárias, 21 anos, EE).

Tentamos, também, compreender se os entrevistados tinham informação suficiente acerca do curso escolhido e a possível empregabilidade relacionada com o mesmo. Da nossa análise, sete dos entrevistados afirmaram ter conhecimento acerca da baixa empregabilidade associado ao curso que escolheram.

"Sim, tinha. Por acaso na primeira aula o meu professor disse, nunca mais me vou esquecer: "Se vocês querem trabalhar vinte horas, ganhar pouco ou então não arranjar emprego, estão no curso certo." Foi a primeira coisa que ele nos disse, mas mesmo assim eu segui com o meu sonho. Eu penso que era mesmo por vocação, não era por dinheiro. Toda a gente que me conhece sabe que eu prefiro estar a ganhar pouco e tentar fazer o que gosto, do que apostar numa coisa que me pode dar um retorno financeiro elevado, mas que não me vai fazer realizado". (Operador *Call Center*, Mestre Jornalismo Desportivo, 25 anos, EE).

"Já sabia que era um pouco difícil, mas os meus pais sempre me apoiaram. Sempre me disseram para escolher um curso de que eu gostasse, que não valia a pena tirar um curso para depois estar a exercer uma profissão que não gostava. Foi mesmo um gosto, eu tenho mesmo pena de não estar a exercer nessa área". (Operadora de *Call Center*, Licenciada Sociologia, 23 anos, EE).

Um dos entrevistados refere que não tinha qualquer conhecimento acerca da empregabilidade associada ao curso que escolheu.

“Não, não tinha informação sobre as saídas profissionais que o curso poderia proporcionar. Os meus pais deram-me a sua opinião e disseram que o curso tinha empregabilidade baixa. Optei por este curso porque tinha de ser algo de que eu gostasse, caso contrário não continuava no ensino superior”. (Operário, FM Economia Social, 25 anos, OI).

Ao analisar a exposição deste grupo entrevistados, verificamos que os indivíduos que afirmam ter ou não conhecimento, acerca da baixa empregabilidade associada aos cursos por si escolhidos, valorizam mais trabalhar numa área de que “gostam” e se “sintam realizados”, em detrimento de uma área em que exista uma empregabilidade superior associada à possível escolha. Compete-nos salientar que este grupo de entrevistados são provenientes de famílias com menores recursos económicos e culturais, ou seja, (EE) e (OI).

Em contrapartida, os três entrevistados das famílias com mais recursos económicos e sobretudo culturais, (EDL) e (PTE), afirmam ter conhecimento acerca de uma relação do curso por si escolhido e uma futura empregabilidade.

“Sim. O curso é muito abrangente, dá para profissões de maior e menor empregabilidade. Quando escolhi o curso ainda não tinha uma ideia muito definida de que profissão exercer com ele, embora a advocacia fosse uma clara possibilidade”. (Advogada, Mestre Direito, Estágio da Ordem, 26 anos, PTE).

“Sabia que o curso de gestão comparado com outros cursos ainda tinha alguma saída profissional. Mas não sabia ou certo qual a taxa de empregabilidade daquele curso”. (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL)

“Sim. Recordo-me de fazer uma visita de estudo à Universidade do Minho e à Faculdade de Economia da Universidade do Porto e tenho noção de dizerem que a taxa de empregabilidade era elevada”. (PE, Licenciatura em Gestão, 21anos, EDL).

O percurso universitário dos entrevistados não demonstra alterações significativas no caminho escolar até aqui analisado. No caso dos indivíduos pertencentes às famílias (OI) e (EE), o grande objetivo é a obtenção de um curso superior, independentemente da área científica escolhida. Assim, podemos inferir que existe um fraco investimento em outros projetos, para além do ensino superior. O voluntariado, o trabalho temporário (férias) e ou outros projetos são muitas vezes interpretados pelas famílias (EE) e (OI) como desvios ao projeto de conseguir uma licenciatura, como já atrás referimos.

“Não fiz trabalhos pagos, fiz voluntariado. Fazia parte da liga conta o cancro, os jovens promotores de saúde. Mas a escola era o mais importante”. (Operadora de *Call Center*, Licenciada Sociologia, 23 anos, EE).

“Eu sempre quis ter outros projetos e trabalhos a par do curso, mas os meus pais nunca concordaram com essa situação”. (Operador *Call Center*, Mestre Jornalismo, 24 anos, EE).

Em contrapartida, os entrevistados das famílias (EDL) e (PTE) mantêm uma aposta mais diversificada na formação dos indivíduos, em que o curso superior continua a ser encarado como a principal responsabilidade, no entanto, este é encarado de forma descontraída, deixando assim espaço para outros projetos, como o voluntariado, os trabalhos temporários, o desporto e também as viagens, que são entendidos como uma forma de crescer e amadurecer.

“Voluntariado (banco alimentar, acompanhamento social – de um deficiente) e trabalhos vários como promotora/hospedeira”. (Advogada, Mestre Direito, Estágio da Ordem, 26 anos, EDL).

“Tinha alguns trabalhos esporádicos como, por exemplo, distribuir panfletos e trabalhei na Suíça com parte da família que se encontra lá emigrada. De resto, durante o ensino superior dediquei-me ao curso”. (PE, Licenciatura em gestão, 21anos, EDL).

O capital cultural, mas sobretudo o económico, proporciona aos indivíduos pertencentes a estas famílias (EDL) e (PTE), experiências de vida que são encaradas pelos próprios como uma mais-valia para o seu futuro profissional. As viagens são disso o exemplo, o passar tempo longe dos pais, em países estrangeiros, é considerado uma forma de crescer pessoalmente, mas também desenvolver competências valorizadas no futuro profissional.

“Com 19 anos no meu segundo ano fiz uma viagem sozinho para a Indonésia com a duração de dois meses. Foi uma experiência muito enriquecedora. Como fui sozinho passei pela experiência de uma forma muito intensa, o que me permitiu fazer amizades, ganhar uma maturidade e crescer em coisas que tu na altura nem te apercebes. O facto de estares sozinho leva a que tenhas que te desenrascar porque dependes só de ti”. (Consultor, Licenciado Gestão, Estágio profissional, 21 anos, EDL).

A universidade é o local privilegiado ao desenvolvimento e consolidação das entidades profissionais em formação. Por um lado, o aprofundamento de conhecimentos relacionados com a área científica do curso em questão, a especialização em determinadas áreas de estudo, o culminar do final do longo caminho de formação, a par do sentimento de pertença a determinado curso, fazem com que os indivíduos assimilem, de forma mais intensa, uma identidade profissional que poderá ser confirmada ou reconfigurada dependendo das modalidades de inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, os folclores das praxes, da queima das fitas, enterro da gata, festas de curso, ajudam, no nosso entender, ao sentimento de pertença a determinado curso. Expressões como “nós, os Sociólogos, nós os Gestores, nós os Jornalistas” são elucidativas disso mesmo. A identidade profissional, como qualquer outra identidade assumida pelos indivíduos, é sempre construída, uns com os outros, uns contra os outros (Simmel, 1983). Grande parte dos entrevistados refere ter participado em eventos de lazer académico.

“Participei nas praxes como caloiira e como doutora, no início fui um pouco de pé atrás com um certo medo, mas surpreendeu-me pela positiva. Foi muito divertido e é uma maneira das pessoas também se

identificarem com o próprio curso. Acima de tudo foi uma forma de conseguir integrar-me, pois eu fui morar para Braga e não conhecia ninguém". (Operadora de *Call Center*, Licenciada Sociologia, 23 anos, EE).

Quisemos também perceber qual a opinião dos entrevistados acerca do seu percurso de formação. Este teria, na sua opinião, respeitado um plano familiar traçado desde do início ou as decisões foram sendo tomadas consoante os ciclos de estudo e as dificuldades surgindo. Oito dos dez entrevistados entendem o seu percurso de formação como algo individual, ou seja, entendem que tomaram todas as decisões individualmente e sem respeitar um plano inicial.

"Fui tomando as decisões consoante foi acontecendo. Foi tudo muito espontâneo, não planeei nada. Tinha algumas ideias, mas que não consegui concretizar. Sou uma pessoa muito espontânea, por isso decido no momento". (PE, FM, Políticas Comunitárias, 21 anos, EE).

"Tive total liberdade de escolha a todos os níveis (plano curricular, atividades, etc.)". (Advogada, Mestre Direito, Estágio da Ordem, 26 anos, PTE).

Os restantes dois entrevistados, pertencentes a famílias (EDL), destacam a influência familiar e a existência de uma estratégia para a sua formação escolar.

"Os meus pais tinham as coisas totalmente encaminhadas porque sempre senti que não tive de tomar grandes decisões, excetuando a escolha da área e do curso, nunca tive de decidir se continuaria a estudar ou não. Sempre me fizeram acreditar que tinha de continuar a estudar e sendo assim sempre segui um plano delineado anteriormente". (PE, Licenciatura em Gestão, 21anos, EDL).

Considerações finais

Como demonstramos ao longo deste estudo, corroborando estudos anteriormente efetuados em Portugal e internacionalmente, os jovens

provenientes de classes sociais mais baixas são recrutados para cursos superiores pouco valorizados pelo mercado de trabalho, ainda que a atual flexibilidade e precariedade profissional seja transversal a todo o tecido social. Os indivíduos após terminarem as suas licenciaturas, aspiram legitimamente concretizar as expectativas criadas durante os seus percursos de formação, mediante uma atividade profissional para a qual se formaram. As transições entre o percurso de formação e a inserção profissional dos entrevistados revelam-se plurais, na medida em que os indivíduos manifestam diferentes níveis de adaptação e inadaptação às suas realidades profissionais. No entanto, de uma forma geral, as situações de não emprego e de precariedade por eles vivenciadas, têm consequências em toda a sua vida social, vendo assim os seus projetos pessoais e profissionais adiados, ficando em alguns casos com o seu futuro “congelado”.

As reconfigurações identitárias necessárias para ultrapassar estas situações de não emprego e de precariedade são muitas vezes “forçadas”, por meio da aceitação de trabalhos que não desejam e para os quais são sobre-qualificados. Estas situações de trabalhos precários podem-se traduzir na perda de auto estima, no isolamento, desvalorização pessoal e desencadeando de problemas do foro físico e ou psicológico mais graves.

Para terminar, sem a pretensão de revelar soluções definitivas, apresentamos algumas sugestões, com o intuito de promover uma discussão aberta sobre o tema do ensino/inserção profissional.

Apesar da crescente democratização do acesso à universidade por parte de famílias dotadas de menor capital económico, cultural e social, o ensino numa maneira geral e o ensino superior de uma forma específica continua a ser reprodutor de desiguais condições sociais, na medida em que as licenciaturas realizadas por grande parte destes indivíduos são em áreas pouco valorizadas, pela procura por parte do mercado laboral. Para tentar contrariar esta realidade, é, no nosso entender, necessário tomar medidas que promovam a concertação entre as políticas para a educação e políticas económicas e de criação de

emprego. A nível da educação e formação é urgente um maior acompanhamento dos jovens, por técnicos especializados, nomeadamente os mais desfavorecidos socialmente, na transição para o ensino secundário. É nesta fase das suas vidas que se fazem escolhas que, condicionam o seu futuro profissional. O mesmo tipo de acompanhamento deve ser prestado na inserção do ensino superior, esclarecendo as relações existentes entre os cursos escolhidos e as taxas de emprego/desemprego, tentando desta forma ajudar os indivíduos e as suas famílias a obter toda a informação necessária para que possam decidir conscientemente o seu futuro. Ainda que seja desejável que todos os alunos tenham a hipótese de finalizar a sua formação se possível, terminando um curso universitário, existe uma necessidade de desconstruir a mistificação em torno da relação entre o diploma universitário e a inserção profissional, gerindo desta forma as expectativas dos jovens e das suas famílias depositadas numa licenciatura.

Referências

- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa Direção dos Serviços Técnicos Divisão de Planeamento e Gestão
- Araújo, P., & Jordão, F. (2011). Os "Inempregáveis": estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. *Análise Psicológica*, 29 (2). Acedido em: 05 de Março 2015 em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/54/pdf>
- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta
- Berger, P. L., & Luchmann, T. (2003). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. In Daniel Bertaux (Ed.), *Biography and society: The life history approach in the social sciences* (pp.29-45). London: Sage
- Bourdieu, P. (1985). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 62/63.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Tucumán: Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2006). *A distinção crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Dubar, C. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade, Campinas*, 19(64), 87-103.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. Interpretação de uma mutação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- Elias, N. (1998). *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (2006). *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freire, J. (1997). *Variações sobre o Tema Trabalho*. Porto: Edições Afrontamento
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kovács, I. (2005). *Flexibilidade do emprego no setor das tecnologias de informação e comunicação*. Secção de Sociologia/Departamento de Ciências Sociais – SOCIUS – Cento de Investigação em Sociologia Económica e das organizações. ISEG- UTL.
- Kovács, I. (2005). *Flexibilidade de emprego – Riscos e Oportunidades*. Oeiras.
- Kovács, I. (2006b). As Metamorfoses do Trabalho e do Emprego: Alternativas para a Crise do Desemprego. In Isabel Oliveira & Mário Murteira (Coords.), *O Desemprego: Um Desafio à Coesão Social e à Cidadania* (pp. 44-77). Comissão Nacional Justiça e Paz, Abrigada: Editora Cidade Nova.
- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J., & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 66. Acedido em: 15 de Março de 2015 em: <http://rccs.revues.org/1140> ; DOI : 10.4000/rccs.1140
- Marques, A. P. (2000). Sociedade e Cultura 1. *Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*, 13(1), 133-155
- Marques, A. P. (2003). Outras transições? Configurações e problemáticas de socialização estudantil. *Cadernos do Noroeste, Sociedade e Cultura*, 5, *Série Sociologia*, 21(1,2), 141-161
- Marques, A. P. (2006a). *Entre o Diploma e o Emprego - A Inserção Profissional de Jovens Engenheiros*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- Marques, A. P. (2006b). Qualificações e competências. Para uma perspectiva crítica. In *nRede*. Boletim Informativo. Rede Europeia Anti-pobreza (REAPN). Porto: Núcleo Regional do Norte. pp. 6-8
- Marques, A. P. (2007). *MeIntegra: Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte*. Relatório final, Colecção DS/CICS. Universidade do Minho. URL: <http://hdl.handle.net/1822/8633>.
- Marques, A. P. (2009). *Trajectórias quebradas: A vivência do desemprego de longa duração*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Nora, N. (2015) *Vidas congeladas: Socializados para o Trabalho, Formados para o Não Emprego?* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/40720>
- Simmel, G. (1983). *Simmel*. São Paulo: Ática.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

6. PREPARED TO WORK? THE ROLE OF TRANSVERSAL SKILLS IN TRANSITION-TO-WORK

Diana Aguiar Vieira¹, Ana Paula Marques², & Laura Gil Costa³

¹ Polytechnic Institute of Porto (CEOS.PP, ISCAP-P.PORTO)

² University of Minho

³ Polytechnic Institute of Porto (ISCAP-P.PORTO)

dianavieira@iscap.ipp.pt

Abstract

The complexity and instability that characterises the current labour market have brought new challenges to the employability of recent graduates. The study “Prepared to work” identified and analyzed the transversal and professional skills (“soft skills”) used by graduates in their professional activity, and examined employers’ perspectives about the preparation of graduates on those skills. From the literature review, there were selected twenty transversal skills that were assessed in the form of a questionnaire, together with one question about a technical-scientific skill. This study showed that all transversal and professional skills evaluated were used by graduates in their professional activity and that, generically, graduates are “prepared to work” and employers acknowledge it.

Introduction

The transition of higher education graduates to the labour market has been a major concern for public authorities, with a highlight on the problem of graduates’ employability. Changes in the structure and dynamics of the labour market as well as the unemployment phenomenon among graduates, have brought new challenges to the importance of having a degree in the successful professional integration (among others, Chaves, 2010; Gonçalves, 2009; Marques, 2007; Marques & Alves, 2010; Vieira, 2012; Vieira & Coimbra, 2006, 2008). Nevertheless, OECD (2014) analysis on employment showed that graduates of higher education have much higher employment rates than workers with lower skill levels. In Portugal, while workers without higher qualifications have an employment rate of 69%, workers with higher education qualifications have an employment rate of 82%. In this sense, any work that

relates to the preparation of graduates for work has necessarily to address the concept of employability.

Harvey (1999) defines graduates employability as *"the propensity of the graduate to display attributes that employers anticipate will be needed for the effective functioning of their organisation in the future"* (p.4). This approach clearly shows the interactive role between the demonstration of certain skills on the part of graduates and the perception of its relevance by employers, an aspect that cannot be neglected when addressing employability.

Yorke (2006) assumes individual employability as *"a set of achievements - skills, understandings and personal attributes - that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy"*(p.8). In addition, Fugate, Kinicki & Ashforth (2004) suggests that employability is *"a psychosocial construct that includes the individual characteristics that sustain cognitions, behaviour and adaptive emotions, and that promote individual-work interface"* (p.15) while for Van der Heijde (2006) employability refers to *"a continuous of acquisition or creation of work by using an 'optimum' level of skills of each"* process (p. 453).

Given these definitions, and assuming that individual employability is based on a set of skills, it is essential to examine those skills - whether entitled "soft", "core", "general", "transversal" or others - that grant employability to higher education graduates and that are common to many professional activities, allowing the portability of a professional profile to another (ILO, 2002).

In this study, transversal skills are assumed as a set of personal (eg. adaptation and flexibility) and interpersonal (eg. interpersonal relationships and conflict management) - usually titled "soft skills" - but also technical skills (eg. Information and communication technologies) that may be used and that are important for the performance in multiple professions, regardless of the academic subject area. Several studies conducted by Evers, Rush and Berdrow

(1998) consolidated the idea that the soft skills - personal and interpersonal - are increasingly valued by the labour market (e.g., Andrews & Higson, 2008; Archer & Davidson, 2008; Cotton, 2001; Harvey & Bowers-Brown, 2004; Hawkins & Winter, 1995; Hernández-March, Weight & Leguey, 2009).

This paper seeks to (i) characterize the transition-to-work of recent graduates (2008-2013) regarding job situation; monthly gross remuneration; job-course relation; (ii) identify the skills that graduates use in their professional activity; (iii) analyse academic internship impact on skills; (iv) analyse extra-curricular activities impact on employment status; (v) analyse employers evaluation of graduates preparation on skills; (vi) identify the most important professional skills in the next 5 years, and (vii) analyse the 6 most important skills for employers.

Method

Participants

The research involved graduates (N=7178) and employers (N=822) surveys. The final results were based on responses from 6444 graduates (62% female), with an average age of 29 (standard deviation of ± 7 years), who concluded their Bachelor degree (67%) or Master degree (33%) between 2007-2008 and 2012-2013 in one of the thirteen HEI participating in this study (ranging from Northern to Southern Portugal); and 781 employers (54% female), mostly aged 31 to 45 (58%), that work directly with graduates (90%).

Instruments

For this study were built two questionnaires, one for graduates and one for employers. The graduates' questionnaire was divided into three parts. The first part of the graduate's questionnaire included demographic questions, questions related to the academic path and with their employment situation.

The second part of the questionnaire consisted on an instrument developed specifically for this study which sought information related to a set of 21 skills to work - of which twenty are considered soft skills - in particular: *analysis and problem-solving, decision-making, planning and organization, time management, risk taking, oral communication, active listening, written communication, interpersonal relationship and conflict management, leadership, creativity and innovation, adaptation and flexibility, lifelong learning, ability to conceptualize, teamwork, striving for excellence, diversity and multiculturalism, ethics and social responsibility, information and communication technologies, proficiency in foreign languages, and field-specific skills*. Graduates evaluated the twenty-one skills in three different dimensions: i) the degree of their use in the professional context; ii) their level of confidence in their ability to demonstrate each skill, and iii) their opinion on the contribution of the academic path on their preparation in each skill. In the third part of the questionnaire, graduates were asked to choose the five skills (between all twenty-one skills) which, in their opinion, would be most valued in the labour market for the next five years. The employers' questionnaire had three sets of questions. The first set of questions was related to demographic data, to employers-graduates relationship and to employers' professional characterization. The second set of questions was similar to the graduates' questionnaire, and aimed to obtain information about the employers' opinion on graduates' preparation in the 21 skills (Likert response scale with five points: from 1 = very low, 2 = low, 3 = average, 4 = high and 5 = very high; as well as the "does not apply or do not know"). In the third set of questions, employers were requested to select the five skills (between all twenty-one skills) which, in their opinion, would be most valued in the labour market for the next five years.

Procedure

The graduates and employers questionnaires were created in the online platform *QuestionPro* and the respective links were provided to each of the thirteen Higher Education Institutions participating in the study. The HEIs were

asked to contact the graduates who had completed a bachelor or master degree in the years 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 and 2012-2013, as well as contact employers of their area of influence. Graduates data collection took place between February and June 2014, and employers' data collection occurred between April and July 2014.

Results

Regarding the transition-to-work of recent graduates, the results showed that most graduates were working (72.5%) and that the remaining percentage was divided into the group of looking for a new job (13.7%) and the group of looking for the first job (13.8%). There was a statistically significant association between the degree and the situation towards work, that is graduates who possessed a master's degree had a greater tendency to belong to the working group ($c^2 = 34.437$, $p < .001$; $\Phi = .074$). Analyzing the monthly gross remuneration, the study showed that 31.2% of graduates earned a gross salary between 501 and 750 euros, and 25.5% over 1251 euros. When asked about the job-course relation most graduates defined it as "very strong" or "strong" (35.9% and 28.1%), and were completely (13.3%) or very satisfied (43.6%) with their current job. Analysing the extra-curricular activities impact on employment status, Chi-Square tests showed that graduates who participated in at least one extra-curricular activity had more probability to belong to the working group ($X^2 = 12.94$, $p < .005$).

With respect to the skills graduates use in their professional activity, tests revealed that the average use of skills in professional practice varied between 3.27 and 4.13 (Likert response scale with five points: from 1 = very low, 2 = low, 3 = average, 4 = high and 5 = very high), which showed that all skills were used in medium-grade or high-grade. The skills most used by graduates were the *Analysis and problem solving* ($M=4.13$), *Lifelong learning* ($M=4.13$) and *Teamwork* ($M=4.12$), and the less used skills by graduates were *Risk assumption* ($M=3.49$), *Leadership* ($M= 3.37$), and *Proficiency in foreign languages* ($M=3.27$).

Respecting the academic internship impact on graduates' confidence on the use of soft skills, MANCOVA analysis (Pillai's trace = .016; $F = 5.093$, $p < .001$; Partial Eta Squared = .016; Observed Power = 1.000) revealed that internship had a positive effect on the confidence to use the following skills: *Decision-making, Planning and Organization, Time management, Oral communication, Active Listening, Interpersonal relationship and conflict management, Creativity and Innovation, Adaptation and flexibility, Teamwork and Field-specific skills.*

Employers evaluated positively graduates preparation on soft skills, assessing more positively the following skills: *Information and communication technology (M=4.18), Team Work (M=3.79), and Lifelong learning (M=3.61).* Employers evaluated less positively the skills *Leadership (M=2.82), Risk-assumption (M=2.85), and Decision-making (M=2.89),* but still indicated a high level of preparation of graduates. Results in Table 1 show the most important professional skills for graduates and employers, in the next 5 years.

Table 1

Comparative analysis of the opinion of graduates (n = 6444) and employers (n = 781) regarding the most valued skills for the labour market in the next 5 years (%)

	Employers	Graduates
Analysis and problem-solving	1.º (51%)	1.º (53%)
Creativity and innovation	2.º (47%)	2.º (49%)
Adaptation and flexibility	3.º (45%)	3.º (39%)
Planning and organization	4.º (40%)	4.º (38%)
Striving for excellence	5.º (33%)	10.º (28%)
Field-specific skills	6.º (31%)	7.º (32%)
Interpersonal relationship and conflict management	7.º (29%)	9.º (29%)
Proficiency in foreign languages	8.º (28%)	5.º (38%)
Team-work	9.º (27%)	6.º (33%)
Information and communication technologies	10.º (25%)	8.º (31%)

Finally, in this study we selected the professional skills considered most important in the next five years for more than 30% of employers - *Analysis and problem solving (51%), Creativity and innovation (47%), Adaptation and flexibility (45%) Planning and organization (40%), Striving for excellence (33%) and Field-specific skills (31%)* – and verified that they were coincidental with the skills that graduates most use in their professional activity. It was also examined that Internship and Erasmus experiences contribute to the enhancement of the soft skills *Analysis and problem-solving, Creativity and Innovation, Adaptation and flexibility, Planning and organization and Field-specific skills.*

Final Considerations

Regarding the transition-to-work situation of recent graduates, this study found that 75% of graduates have paid labour activity, which corroborates the data from recent studies on graduates' employability (e.g. Gonçalves & Menezes, 2014).

Results also showed that graduates with master's degree - compared to graduates with bachelor's degree – were more likely to be employed, which demonstrates that the master degree can be an asset in terms of access to paid work. Concerning the job-course relation, over 80% of graduates define it as moderate, strong or very strong, and 90% of the graduates report being satisfied with the current job.

Another aim of this study was to identify the soft skills (personal, interpersonal and technical skills) and the field-specific skill that graduates use in the exercise of their professional activity. Results showed that all the professional skills considered in this study were used in medium or high level in the professional practice of graduates, with special emphasis on the following five skills: *Analysis and problem solving, Life-long learning, Team-work, Adaptation and flexibility, and Time management.* This research also illustrated that participation in extracurricular activities and doing an internship was

advantageous to graduates soft skills- that is, promoted the development of the professional skills – and for finding a job. These results are supported by previous studies that indicate that doing an internship during academic training is a facilitating factor in the transition to work (e.g. Vieira & Coimbra, 2005; Vieira, Caires, & Coimbra, 2011).

As far as employers are concerned, this research showed that graduates' preparation on soft skills was between the medium and high levels of all skills. The five skills evaluated more positively by employers are the *Information and communication technologies*, *Team-work*, *Adaptation and flexibility*, *Lifelong Learning* and *Ethics and social responsibility*, and the three skills noted by employers with lower levels of preparation are *Leadership*, *Risk assumption* and *Decision-making*.

Finally, the identification - by employers and graduates - of the professional skills considered most important in the labour market for the next five years, as well as the comparison of these two perspectives, was also one of the aims of this study. It is important to highlight is the fact that all skills were chosen – by graduates and employers – which was evidenced by the dispersion of percentages of choices and by the fact that the skill *Analysis and problem-solving* was chosen by only half of the graduates and employers. In addition, it is important to emphasize that the four skills elected as the most important - *Analysis and problem solving*, *Creativity and Innovation*, *Adaptation and flexibility*, and *Planning and organization* - coincided among graduates and among employers.

Financiamento

Este estudo foi co-financiado pelo Programa Operacional de Apoio Técnico - Fundo Social Europeu (POAT FSE) através da aprovação da candidatura nº77540213 apresentada pelo Instituto Politécnico do Porto para a realização do projeto "Preparados para trabalhar?"

References

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33, 411-422.
- Archer, W., & Davidson, J. (2008). *Graduate employability: What do employers think and want?* London: The Council for Industry and Higher Education.
- Chaves, M. (2010). *Confrontos com o Trabalho entre Jovens Advogados. As Novas Configurações da Inserção Profissional*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Cotton, K. (2001). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Research Laboratory. Available in www.nwrel.org/scpd/sirs/8/co15.html
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability*. Jossey-Bass.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- Gonçalves, C. M. (Coord., 2009). *Licenciados, Precariedade e Família. Estratégias Criativas*.
- Gonçalves, C. M. (2010). Emprego dos licenciados universitários: Reflexões em torno de dois estudos. In AAVV (Orgs.), *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*. Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho.
- Gonçalves, C. M., & Menezes, I. (2014). *Diplomados (2011) da Universidade do Porto. Situação no mercado de trabalho em 2013*. Universidade do Porto
- Harvey, L., & Bowers-Brown, T. (2005). *Employability cross-country comparisons. Graduate Market Trends (2004)*. Available in: http://www.prospects.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Members___Log_in/Labour_market_information/Graduate_Market_Trends/Employability_cross_country_comparisons__Winter_04_05_/plepmjli.
- Harvey, L. (1999). Employability: Developing the relationship between higher education and employment. *Opening presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar*, Scarman House, Warwick University.
- Hawkins, P., & Winter, J. (1995). *Skills for Graduates in the 21st Century*. Association of Graduate Recruiters.
- Hernández-March, J., Peso, M. M. & Leguey, S. (2009). Graduates Skills and Higher Education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Marques, A. P. (2007) *MeIntegra - Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte*. Relatório final, Coleção DS/CICS. Universidade do Minho. Available in: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8633/1/MeIntegra%20-%20RepositoriUM.pdf>
- Marques, A. P., & Alves, M. G. (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*. Húmus.

- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Available in: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Politema, Vida Económica.
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: O contributo dos estágios na inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2005). O papel do estágio no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. *Aprender (par)a trabalhar: A importância do contexto de trabalho na aprendizagem e na construção de competências para a competitividade e para a coesão social*. Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, pp. 351-360.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na transição Escola-Trabalho: A percepção de finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2008). La transition de l'enseignement supérieur pour le travail: Auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs vocationnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 91-112.
- Yorke, P. (2006). *Employability in higher education: What it is- what it is not*. Higher Education Academy.

7. EMPREGABILIDADE E TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES/DIPLOMADOS NÃO-TRADICIONAIS DO ENSINO SUPERIOR

Liliana Paulos¹, Sandra T. Valadas², António Fragoso³

¹ Universidade do Algarve

² CIEO, Universidade do Algarve

³ CIEO, Universidade do Algarve
lilianasspaulos@gmail.com

Resumo

Considerando os desafios que os estudantes não-tradicionais enfrentam, quer na participação no Ensino Superior, quer na sua transição para o mercado de trabalho, foi nossa intenção compreender a) Qual a perspetiva dos estudantes sobre as competências/capacidades que os tornam empregáveis? e b) Quais os desafios que enfrentam na transição para o mercado de trabalho? Nesta lógica, foram realizadas 21 entrevistas biográficas a estudantes/diplomados não-tradicionais que frequentavam o último ano da licenciatura, mestrado ou mestrado integrado. As dimensões analisadas remetem para as questões de género, idade e experiência, e contexto socioeconómico. Os resultados sugerem uma internalização dos discursos sobre empregabilidade, entendida pelos participantes como uma responsabilidade individual para obter/manter um emprego. Os participantes referem alguma discriminação no que se refere à idade e ao género: diplomados maduros parecem ter mais dificuldades em mudar de carreira profissional e são considerados menos flexíveis e disponíveis para o trabalho, quando comparados com um diplomado jovem; o facto de ser mulher pode condicionar a empregabilidade devido à maternidade. Por último, os entrevistados mencionam alguns condicionantes em termos de emprego devido à crise económica: no setor público, existem limitações na política de contratação e poucas perspetivas de progressão de carreira; no setor privado, assistimos a pouca oferta de trabalhos qualificados, sobretudo na região do Algarve; no terceiro setor, parecem ser escassas as condições para contratar diplomados com salários justos e adequados.

Introdução

Os fundamentos da agenda monetária neoliberal, nos anos 80 do século XX, incluíram cortes no próprio aparelho de Estado e a restauração dos mercados privados, maioritariamente através de privatizações. Era esperado que, após um período de aumento do desemprego, o crescimento económico

sem inflação deveria predominar (Youngman, 2000) e que os próprios mercados proporcionariam um novo equilíbrio em relação ao emprego. Mas quando as barreiras ao pleno funcionamento do mercado - incluindo o mercado de trabalho - foram removidas do controle do Estado, sobraram poucas restrições à iniciativa privada. Assim, "em nome da liberdade de agir, é possível, por exemplo, defender que o Estado promove o desemprego ou procure outros objetivos que sejam eleitorais ou socialmente imprudentes" (Pimenta, 1996, p.150).

Neste novo cenário, as políticas de compensação do Estado-Providência falharam, sendo substituídas pelas chamadas Políticas de Emprego Ativo, consideradas um marco fundamental, desde a década de 90, em relação ao funcionamento do mercado de trabalho e às políticas sociais europeias (Mailand, 2005). Ainda que o significado das políticas ativas não seja consensual, a tendência geral é definir novas medidas para manter os trabalhadores ativos, criar novos empregos, aumentar a empregabilidade ou forçar a ocupação dos desempregados. O estado tende a assegurar processos para que os indivíduos possam ter uma rápida adaptação aos desafios que enfrentam. Ou seja, a responsabilidade individual dos trabalhadores quanto ao sucesso na integração no mercado de trabalho (Valadas, 2012), tornou-se uma tendência geral.

Neste contexto, é necessário introduzir uma reflexão sobre o conceito e os usos da empregabilidade, que obteve maior visibilidade pública. Na discussão em torno do conceito de empregabilidade, são variadas as diferenças entre os vários atores sociais a propósito da empregabilidade, sendo frequente a falta de coerência entre aquilo que de facto significa e a medida subsequente do mesmo (Tymon, 2013).

Os estudos de Gazier (1998), de Forrier e Sels (2003) e de McQuaid e Lindsay (2005) têm permitido contextualizar historicamente o conceito (Guilbert, Bernaud, Gouvernet, & Rossier, 2015). De acordo com Gazier (1998) o termo foi utilizado pela primeira vez no início do século XX, remetendo na altura para a dicotomia entre um indivíduo "empregável" (capaz e disposto a e/ou à procura

de emprego) *versus* um indivíduo “não empregável” (incapaz de trabalhar e que necessita de apoio).

Nos anos 50 e 60 do século passado a tónica era colocada na atitude face ao trabalho e na autoimagem; nos anos 70 a ênfase passou a situar-se no conhecimento e nas capacidades dos indivíduos; nos anos 80, no contexto do surgimento de algumas abordagens organizacionais, o desenvolvimento de capacidades transferíveis passa a ser visto como uma forma de aumentar e potenciar a flexibilidade individual. Desde os anos 90 que as preocupações com a empregabilidade têm vindo a aumentar, centradas na população ativa em geral. Nesta perspetiva, o papel dos indivíduos na manutenção ou no desenvolvimento da sua própria empregabilidade, quer durante a transição entre dois postos de trabalho, quer quando ocupam um mesmo emprego tem aparecido destacado na literatura sobre a temática (Gazier, 1998).

Gazier (1998) definia o conceito como “fuzzy notion, often ill-defined and sometimes not defined at all” (p. 298). Mais recentemente, outros investigadores tentaram agrupar os estudos na área, por forma a clarificar o conceito de empregabilidade (e.g., Bernston & Marklund, 2007; Forrier & Sels, 2003; Fugate, 2006; Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam, & Wellemssen, 2009; Rothwell, Jewell, & Hardie, 2009). Ainda que as categorias difiram, até certo ponto, nas múltiplas referências encontradas na literatura, podemos considerar a existência de três perspetivas exclusivas: educativa e governamental, organizacional e individual.

Nesta lógica, existe um consenso segundo o qual a empregabilidade é algo complexo e multidimensional. Parte da sua complexidade encontra justificação no facto de poder ser configurada a partir de três perspetivas distintas: dos empregadores, dos estudantes e das instituições de ensino superior (IES) (Hugh-Jones, Sutherland, & Cross, 2006).

Num estudo de Yorke (2006) a empregabilidade é definida como uma série de competências, conhecimentos e atributos pessoais que fazem com

que um graduado tenha maior probabilidade de sucesso na escolha da ocupação profissional. Nesta perspetiva, a ênfase é colocada nos fatores individuais que determinam a empregabilidade (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004; Hillage & Pollard, 1998; Van der Heijde & van der Heijden, 2006). Outros autores argumentam que a empregabilidade é determinada por fatores externos, além de circunstâncias pessoais (Brown et al., 2003; Lindsay & Pascual 2009; McQuaid & Lindsay, 2005).

A definição de empregabilidade que adotámos neste estudo tem na base o trabalho de McQuaid e Lindsay's (2005), na sua aceção do conceito enquanto uma habilidade pessoal para conseguir um emprego, manter esse mesmo emprego ou mudar de posto de trabalho. Falamos, portanto, de uma capacidade determinada pelas características individuais e pelas circunstâncias, bem como por fatores externos mais abrangentes (sociais, institucionais e económicos).

Transições para o mercado de trabalho: o caso dos estudantes não-tradicionais

Em Portugal, houve um aumento no número de estudantes matriculados no Ensino Superior (ES), desde os anos 60 do século XX. Apesar deste progresso, atualmente apenas 17% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos possui habilitações superiores. Este valor é inferior à média dos países da OCDE, onde 32% da população ativa tem um diploma do ES. Nos países da OCDE, apenas a Itália e a Turquia tinham uma percentagem menor de graduados (OCED, 2013).

Os dados relativos ao desemprego português, atualizados em 2016 e em relação a 2015 (INE / PORDATA), mostram uma taxa de desemprego total de 12,4% (12,2 para homens, 12,7 para mulheres). A taxa de desemprego entre os graduados sempre foi menor do que a dos não graduados. Ainda que o facto de ter um diploma do ES pautasse as expectativas dos diplomados para encontrar

um emprego, parece existir uma certa desvalorização do diploma pelo mercado de trabalho. Décadas atrás, em Portugal, possuir um diploma do ES era uma garantia para atingir posições mais altas nas carreiras profissionais; mas as mudanças ocorridas recentemente questionaram profundamente as relações entre os diplomas do ES, a posição social e a remuneração (Alves, 2009). As mudanças recentes ao nível do mercado de trabalho podem ser vistas, também, como resultado de políticas governamentais que alargaram o acesso ao ES a públicos diferenciados (Purcell & Elias, 2007). É neste quadro que situamos os estudantes não-tradicionais (ENT).

Encontramos na literatura diversas formas de definir o conceito de estudante não-tradicional, sendo que nenhuma delas está isenta de ambiguidades (Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016). Numa primeira perspetiva, podemos conceber um conceito flexível e aberto, que possa adaptar-se às especificidades de cada contexto, entendendo o estudante não-tradicional como aquele que pertence a um grupo minoritário no ES (Bamber, 2008) e cuja participação/ sucesso se encontra dificultada por fatores estruturais (RHANLE, 2009). Isto incluiria, de forma geral, os estudantes mais velhos (maduros), aqueles que têm necessidades educativas especiais, as mulheres, os estudantes de primeira geração a frequentar o ES, estudantes de classe trabalhadora, pertencentes a minorias culturais, a populações migrantes, entre outros. Contudo, uma parte significativa da literatura destaca características distintivas, por oposição aos estudantes considerados tradicionais que, frequentemente, são jovens adultos de classe média, brancos, sem interrupções numa vida linear inteiramente dedicada aos estudos, com famílias de capital social e simbólico elevado (Almeida, Quintas, & Gonçalves, 2016).

No estudo que aqui se apresenta, foram considerados estudantes maduros, aqueles cujas características são comumente apontadas pela investigação, como, por exemplo, o maior sentido de responsabilidade com que enfrentam as tarefas, a impossibilidade de se dedicarem a tempo inteiro à universidade e ao estudo (Bowl, 2001) face às responsabilidades laborais e

familiares (Davies & Williams, 2003), entre outras. De acordo com Almeida, Quintas e Gonçalves (2016), os múltiplos papéis que são obrigados a assumir; o tempo diminuto que têm para estudar; pesquisar e para trabalho autónomo e atividades extracurriculares; parecem representar uma fonte de cansaço e de conflito nas várias arenas sociais, tanto no seio da família e da academia, como no seio do trabalho (Kirby, Biever, Martinez, & Gómez, 2004).

As desigualdades que atingem estes estudantes maduros não terminam, no entanto, na sua participação no ES, mas antes se ampliam, ou se materializam, nas suas tentativas de integração no mercado de trabalho. Foi nesta lógica que recolhemos os dados que a seguir se apresentam.

Método

O estudo realizado assume uma natureza interpretativa com recurso a estratégias qualitativas de recolha de dados. Considerámos as perspetivas de estudantes não-tradicionais, tendo em conta as seguintes questões norteadoras: a) Qual a perspetiva dos estudantes sobre as competências/capacidades que os tornam empregáveis? e b) Quais os desafios que enfrentam na transição para o mercado de trabalho? Para tal, recorreremos à investigação biográfica, de forma a reconstruir as trajetórias dos estudantes relacionando a sua experiência de vida com eventos, situações, interações com outras pessoas, grupos ou instituições (Clandinin & Connelly, 2000). A opção teve em vista a compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados e conhecer os sistemas de crenças e valores, bem como as representações para os sujeitos em estudo. Em particular, foi nosso interesse olhar aos significados e intenções das ações dos indivíduos e daí o recurso a métodos mais qualitativos, holísticos e idiográficos (Almeida & Freire, 2017). O recurso às entrevistas biográficas permitiu-nos descrever e interpretar aspetos da realidade social que não são diretamente observáveis (sentimentos, impressões, emoções, intenções ou pensamentos, acontecimentos passados)

e centrar o entrevistado nas situações a relatar e nos conceitos a definir no processo de transição para o mercado de trabalho (Atkinson, 2002).

Foram entrevistados 21 estudantes/diplomados, sendo os participantes chamados a refletir sobre três grandes temas: dados biográficos, percepções sobre empregabilidade e transições para o mercado de trabalho. Nove eram homens e 12 eram mulheres, quase todos de nacionalidade portuguesa (19) e com uma média de idades de 35,6 anos. Doze eram oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, 13 tinham pais com habilitações literárias baixas e 13 eram estudantes de primeira geração no ES. Apenas dois estudantes tinham origem migrante e oito abandonaram o ES anteriormente, retomando mais tarde. A maioria destes estudantes estava inserida no mercado de trabalho e tinha família constituída. Estes estudantes, a frequentarem os anos finais das suas formações, eram de áreas científicas distintas: Educação Social, Análises Clínicas, Design de Comunicação, Biologia Marinha, Agronomia, Psicologia e Gestão Financeira, entre outras.

No que respeita à análise dos dados, foram identificadas algumas categorias e subcategorias emergentes (Kondracki & Wellman, 2002), que nos permitiram encontrar padrões de significados, utilizando-se um procedimento indutivo.

Resultados

Os resultados que a seguir se apresentam foram analisados à luz de quatro dimensões: contexto socioeconómico, idade e experiência profissional, questões de género e competências/capacidades que tornam os graduados empregáveis.

Importa, em primeiro lugar, situar os discursos num contexto socioeconómico que tem vindo a ser caracterizado por uma profunda crise económica nos diversos setores da sociedade. Os fatores estruturais que afetam o emprego e geram desemprego estiveram presentes nas narrativas

dos nossos entrevistados. As restrições económicas em Portugal, como consequência da crise financeira e económica que começou em 2008, foram apontadas como barreiras na transição para o mercado de trabalho. No setor público, o qual emprega muitos trabalhadores, a crise resultou numa política de emprego restritiva. Além disso, a redução do financiamento no setor público influenciou a política de contratação de novos funcionários e as perspetivas de progressão/ mudança de carreira. Os estudantes que trabalhavam no setor público (alguns dos quais frequentaram cursos do ES numa área científica diferente) estavam dispostos a mudar as suas trajetórias profissionais, ou simplesmente a mudar a sua atividade, mas dentro da mesma instituição. Percebemos que a maioria dos estudantes que obtiveram um diploma do ES antes de 2008, teve a oportunidade de mudar de carreira, mas o mesmo não aconteceu com os estudantes que terminaram posteriormente.

De acordo com os nossos entrevistados, o clima de crise também afetou a capacidade do terceiro setor para contratar novos graduados ou para contratar graduados em condições adequadas e justas. No setor privado, parece existir pouca oferta de trabalhos qualificados, se considerarmos sobretudo a dimensão do mercado de trabalho no contexto Algarvio, dominado por micro e pequenas empresas; também se assiste à problemática da sazonalidade, tendo em conta a atividade dominante na região: o turismo.

Estas restrições económicas, as dinâmicas e dimensões do mercado de trabalho, de acordo com os estudantes/graduados, aumentaram os níveis de precariedade e instabilidade profissional. São visíveis os sentimentos de angústia, incerteza e preocupação nos discursos dos nossos participantes, ilustrados no seguinte excerto:

“Na altura, fiquei com um POC (Programa Ocupacional de Emprego – através da Câmara Municipal, para trabalhar como Educadora Social), durante um ano, na expectativa que depois fosse contratada a seguir. Até que chega a um momento em que faltavam duas semanas para terminar o meu subsídio de desemprego e que eu ia sair sem nada, desprotegida socialmente, e eu fui falar com o Presidente da Câmara, e perguntei-lhe “então, em relação a expectativas, como é que vai ser o Centro de

Convívio, continuo, não continuo?", "ah, está difícil, está difícil, só em janeiro, até ao final do ano não conseguimos", que era agora o próximo janeiro (2016). Isto foi-me causando ataques de ansiedade e entrei nesta tal depressão em que estou ainda. Entretanto, passadas umas semanas recebi um telefonema a dizer que havia um contrato até dezembro deste ano (2015). Mas, tem sido assim, uma luta constante porque o sítio onde eu estou a trabalhar é um serviço da Câmara, uma extensão do serviço da Câmara do Apoio Social, na Serra, em que tem de estar alguém vinculado com a Câmara, em que eles não podem contratar. É como estamos. Ainda não tenho a minha situação estável. E, depois, provavelmente, vai ser renovado por alguns meses, não sei quantos, pronto, é instável." E15

Quando questionados sobre o binómio idade e experiência profissional os ENT consideram que os diplomados maduros são menos empregáveis comparativamente com um diplomado jovem. Neste sentido, o impacto do fator idade merece especial destaque, em virtude de ser muitas vezes valorizado como experiência em discursos retóricos. Contudo, acaba por representar, com frequência, uma barreira muito significativa à contratação. Em primeiro lugar, porque as responsabilidades familiares diminuem a prontidão para o trabalho e a capacidade de se mudar sem aviso prévio. Em segundo lugar, estes estudantes não podem gastar os anos iniciais das suas carreiras adquirindo experiência através de trabalho voluntário e estágios, ou a receber salários mais baixos. Em terceiro lugar, os graduados maduros têm maiores dificuldades em mudar a sua carreira profissional, mesmo que os argumentos da experiência os favoreçam a esse respeito. Os estudantes maduros também destacam que não podem participar num conjunto de atividades (programas de voluntariado e mobilidade, conferências, seminários e workshops) que lhes permitam saber mais sobre seus potenciais empregadores e culturas laborais.

Por outro lado, tendo em conta as trajetórias profissionais dos participantes, parece-nos que a experiência pode representar um fator diferenciador entre um graduado maduro (com experiência) e um graduado mais jovem (sem experiência). Ainda assim, mesmo contando com a experiência e maturidade, características mais associadas a graduados

maduros, a possibilidade de mudança de emprego, trajetórias de carreira ou funções profissionais parecem diminuir à medida que a idade aumenta. O facto de ter experiência e de estar na casa dos 30 anos parece ser a condição mais apreciada para os empregadores, em particular no setor privado. Esta questão não se verificou no caso dos trabalhadores da Administração Pública, para os quais a experiência de trabalho adquirida ao longo dos anos, foi um dos aspetos que influenciou positivamente a progressão na carreira, quando houve oportunidade para tal. Neste ponto, importa destacar que a idade e a experiência são encaradas como dois elementos distintos: se, por um lado, um diplomado maduro é menos empregável; por outro lado, estão convictos de que a experiência (de todos os tipos) é vista como uma vantagem pelos empregadores e aumenta a empregabilidade de um diplomado.

Nas palavras de alguns dos estudantes entrevistados:

"O curso que eu tirei não era o que eu gostava de ter tirado, mas pronto, devido à minha idade, quis direccionar-me para a minha área de trabalho (Assessoria de Administração). Eu também não posso sonhar que aos 40 anos ia ser Psicóloga, não era, se calhar, muito viável. E então também pensei em estudar pensando no meu percurso profissional." (E2)

"Era recém-licenciado, mas já tinha 27 anos, tinha alguma maturidade, já tinha experiência de trabalho, que muitos dos meus colegas não tinham, e isso, ao longo de todas as entrevistas a que fui, foi sempre valorizado. A experiência aqui conta muito, às vezes mais do que a formação superior (Arquitetura Paisagista)." (E30)

As questões de género geraram também ampla discussão. Para alguns dos entrevistados, ser mulher pode condicionar a empregabilidade devido à maternidade, muito frequentemente encarada pelos empregadores como comprometedora da assiduidade e com implicações na disponibilidade para se dedicarem à carreira. No setor público, geralmente, as mulheres não se sentem discriminadas pelo género para aceder a um emprego. Contudo, no que respeita ao acesso a cargos de chefia, parece que as mulheres são preteridas. No setor privado, são mais salientes alguns problemas associados com o

gênero, quer em termos de desigualdade de salários, quer no que se refere às questões da maternidade. Houve casos de graduadas que, em entrevistas de trabalho, foram questionadas pelos empregadores acerca da sua intenção de engravidar; casos de despedimento devido ao facto de terem engravidado; e ainda casos de mulheres que desempenham funções idênticas a homens há menos tempo na empresa, e que auferem salários inferiores. No terceiro setor, parece não haver problemas associados com o género, quer no acesso a um emprego quer no acesso a cargos de chefia.

De acordo com duas das entrevistadas:

"Infelizmente, nos dias de hoje, e desde que sou pequenina, ouço as questões da igualdade de género e do acesso da mulher a outros setores e não, não acontece. (Não?) Não. Infelizmente não. (...) Há colegas que entraram na empresa depois de mim, que exercem funções semelhantes e que recebem mais do que eu." (E21)

"Eu passei por processos de recrutamento em que efetivamente me perguntaram se queria ser mãe, uma coisa que eu pensava que já não era suposto perguntarem, e perguntam *off the record*. Não fazia parte do alinhamento, digamos assim, mas perguntavam "já agora, você por acaso está a pensar ser mãe?". Um deles era para trabalhar numa entidade ligada à cultura; e o outro era para uma coisa mais simples, mas também era para uma Fundação ligada à parte social em que me perguntaram isso." E10

A importância das *soft skills* foi globalmente referida pelos estudantes. Embora reconheçam que as competências técnicas têm a sua importância (variável em função da área de que estamos a falar), as *soft skills* parecem ser fundamentais na empregabilidade de um graduado. Neste sentido, argumentam que os empregadores valorizam um diplomado que esteja pronto para aprender, sair da sua zona de conforto, trabalhar em equipa, devendo também ser polivalente, autónomo, flexível, capaz de se adaptar e mostrar-se disponível. Sobre estas competências, alguns entrevistados consideram que os empregadores confundem, com alguma frequência, polivalência com "faz-

tudo" e disponibilidade com exploração. Idealizam, por isso, um perfil de trabalhador muitas vezes inatingível e irrealista.

Sobre as soft skills:

"Nesta altura do campeonato, uma pessoa que seja polivalente (risos). Que faça tudo. Uma pessoa que seja de boas relações, que se integre facilmente numa empresa, numa instituição, numa associação. Uma pessoa que não crie conflitos, que seja uma pessoa empenhada, dedicada ao trabalho, que trabalhe muito, muito, muito, muito. É o que, nesta altura do campeonato, eles procuram. Uma pessoa que faça o trabalho dela e o de mais 10 e que seja flexível... (...) é o que eu vejo. (...) é-me exigido que faça tarefas que não têm a ver necessariamente com a minha formação. Cada vez mais." (E15)

Para além destas competências, foram referidos outros fatores que parecem influenciar a empregabilidade de um graduado, os quais consideram ser valorizados pelos empregadores, nomeadamente: a *experiência profissional* (globalmente reconhecida, mesmo a experiência profissional adquirida fora da área de formação); a *participação em atividades extracurriculares* (Congressos, *Workshops*, Programas de Mobilidade), iniciativa que pode ser entendida pelos empregadores como indicador de motivação, proatividade e interesse em manter-se informado/formado; o *estágio curricular*, muitas vezes visto como a única componente prática ao longo do curso, essencial para adquirir capacidades de resolução de problemas e encontrar respostas adequadas às necessidades e desafios do mercado de trabalho; *formação académica* (determinante para a aquisição de conceitos, ideias, princípios e todo o *background* teórico necessário para realizar trabalho numa determinada área); *apresentação e adequação do CV* (deve ser cuidada e criativa, diferenciada para que possa ter a oportunidade de ser chamado/a para uma entrevista de seleção); e, por último, *a atitude adequada na entrevista de seleção* (o modo como comunica, vontade e motivação que transmite para investir na função para a qual se candidata).

Os resultados obtidos permitem-nos falar numa internalização dos discursos sobre o conceito de empregabilidade individual, se olharmos ao

papel das competências individuais, nomeadamente no que se refere às *soft skills* (e.g. polivalência, flexibilidade, disponibilidade, dedicação, motivação), quando comparadas com o domínio de conhecimentos especializados (Purcell, Wilton, & Elias, 2007; Scott, 1995).

Considerações finais

O presente estudo permitiu uma análise detalhada sobre as percepções de ENT sobre a empregabilidade de um graduado, tendo em conta vários fatores presentes na literatura (género, idade, experiência, características pessoais e competências, entre outros). No entanto, o facto de nos basearmos somente nas percepções dos estudantes representa uma limitação do estudo. Neste sentido, consideramos importante um estudo que complemente os dados obtidos através da triangulação das percepções atuais dos estudantes/graduados, dos empregadores dos vários setores e do staff académico.

Ao avaliar as questões levantadas por este estudo, uma reflexão inicial diz respeito a uma mudança notável dos discursos de emprego e desemprego (típico da fase do Estado-Providência) para discursos de empregabilidade (típico de uma fase neoliberal). A evolução do conceito de empregabilidade traduz uma mudança das últimas décadas. Em vez de se discutir os problemas estruturais do emprego/desemprego e as políticas que o promovem, passámos a discutir a empregabilidade, em versões dominantes que reduzem o problema dramaticamente. O macro cenário que todos os diplomados enfrentam hoje, em Portugal, é o do desemprego, facto que cria uma série de problemas secundários, todos fundamentais para a compreensão das dificuldades de inserção profissional. Por exemplo, deixou de existir a linearidade na transição do ES para o mundo do trabalho e os próprios diplomas universitários vão sofrendo uma desvalorização às mãos dos empregadores. Pensar a transição para a vida ativa obriga a uma reflexão acerca da

precariedade e descontinuidade profissionais que começam a assumir alguma centralidade no mercado de trabalho português. Como afirma Marques (2012), os processos de contratação profissional fogem às tendências conhecidas, assistindo-se a uma orientação para a criação de empregos atípicos, normalmente precários e inseguros. O emprego estável passou a ser substituído pelo trabalho temporário, a tempo parcial e limitado no tempo de contratação.

Quando usamos (e abusamos) do conceito de empregabilidade, permitimos, não só a instrumentalização de questões tão importantes para as pessoas (por exemplo, o emprego), como permitimos que as pessoas vão internalizando as versões dominantes do conceito. Assim aconteceu com os participantes do nosso estudo, os quais parecem ter internalizado as noções de empregabilidade baseadas em características e competências individuais (Yorke, 2004; Yorke & Knight, 2006). Isso é possível devido ao sucesso da ideia de que o indivíduo é responsável pelo processo, muito antes do mercado de trabalho. Apesar de os participantes terem consciência da crise, em algum momento fica claro que quase todos os fatores que consideram relacionados com a sua empregabilidade têm que ver com o indivíduo, com sua capacidade de mostrar, individualmente, capacidades, competências e um estado de prontidão absoluta para convencer os empregadores que merecem ser empregados ou manterem-se nos seus empregos. No entanto, o que é relevante, ou mesmo notável, é que os alunos liguem principalmente oportunidades de emprego com seus próprios esforços individuais, e não com esforços estruturais feitos por decisores políticos ou empregadores. O discurso da empregabilidade efetivamente "despolitiza" o debate sobre o emprego.

Uma outra reflexão importante diz respeito às questões de igualdade/desigualdade. Os ENT entrevistados, em particular estudantes maduros e mulheres, enfrentam severas desigualdades no mercado de trabalho. Os entrevistados sentem-se discriminados no mercado de trabalho por razões de género e de idade. Na linha de investigação de outros autores

(Egerton, 2001; Purcell, Wilton, & Elias, 2007; Redmond, 2006), no nosso estudo, os estudantes/graduados maduros consideram que são menos flexíveis e disponíveis para o trabalho devido às suas responsabilidades familiares, o que pode representar um entrave à contratação. Também a idade, muitas vezes valorizada como experiência em discursos retóricos, revelou constituir uma barreira muito significativa. Segundo Klausen (2016), por um lado, a idade tem influência na condição salarial, e como uma parte significativa das ofertas de emprego obriga à realização de um estágio profissional, este facto deixa de fora muitos graduados maduros. Por outro lado, Purcell, Wilton e Elias (2007) demonstraram que a experiência não garante o acesso ao emprego, não podendo ser vista como um critério de vantagem competitiva.

O nosso estudo sugere ainda que o facto de ser mulher parece condicionar a transição para o mercado de trabalho devido à maternidade. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos (Grebennikov & Skaines, 2009; Monteiro, Almeida, & Garcia-Aracil, 2016) que indicam que, apesar de as mulheres estarem em maior número no ES, parece que os empregadores preferem, com muita frequência, contratar homens. Para além deste aspeto, estas diferenças de género parecem aumentar ao longo do tempo, o que se reflete no grau de satisfação expressado pelos graduados: os homens afirmam ter maior satisfação com as suas trajetórias de carreira quando comparados com as mulheres (Alves, 2005; Monteiro, Almeida e Garcia-Aracil, 2016). Embora existam discursos que usam a igualdade como argumento, os nossos resultados sugerem que o discurso da empregabilidade não conseguiu superar o problema da desigualdade. Os ENT enfrentam uma série de problemas no ES, que não é capaz de lidar com a questão das desigualdades (ver Finnegan, Merrill, & Thunborg, 2014), e as desigualdades parecem reproduzir-se novamente no mercado de trabalho.

Face a estes resultados, coloca-se a questão de saber o que pode o ensino superior fazer para ajudar os seus estudantes e graduados nas suas transições para o emprego. A resposta mais óbvia remete-nos para um tema

não tratado no âmbito deste texto: combater as desigualdades entre os grupos de estudantes, e as ações que possam permitir que melhorem o seu capital social, ainda enquanto no ES, parecem ser prioritários. Uma segunda atividade importante seria a de desmistificar conceitos como o da empregabilidade, ou o empreendedorismo. Isto pode conseguir-se mediante atividades, letivas ou extracurriculares, que permitam um olhar crítico para estas questões, o conhecimento de dados de investigação, etc. Finalmente, a resposta mais comum à questão colocada baseia-se na construção de serviços de apoio. A maioria das universidades Europeias possui "career services" estruturados, ao contrário da maioria das Universidades Portuguesas.

Mas importa referir que, mesmo que persigamos um conceito alargado de empregabilidade, e mesmo que sejamos capazes de montar serviços, no ES, que preparem melhor os estudantes nas suas transições para o emprego, estamos, sempre, perante um "jogo de soma zero" (McCowan, 2015). Ou seja, tratar-se-á sempre de uma pessoa arranjar um emprego *em detrimento de outra*. Coletivamente, a solução dos serviços de apoio, no ES, tem limitações e não é capaz de afetar positivamente os níveis de emprego ou de desemprego. Ainda assim podemos tentar repor um pouco de justiça social neste jogo, tentando que não sejam sempre os mesmos grupos sociais a enfrentar a transição para o emprego em situação de desvantagem. Conceptualmente, tendo em conta Guilbert e colaboradores (2015), isso pode ser feito insistindo em conceitos mais amplos de empregabilidade, que incluem muitas outras dimensões (o papel da política, o Estado, os empregadores, entre outros). Mas também pode ser feito persistindo em discutir as políticas de emprego e as questões de responsabilidade em torno dela. Estamos convencidos de que grande parte do debate sobre a empregabilidade recai sobre políticas e práticas de recrutamento que precisam ser investigadas com maior profundidade e sentido crítico.

Financiamento

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia - no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013. O artigo baseia-se em resultados obtidos no Projeto 2014-1-UK01-KA203-001842-T, financiado pelo programa Erasmus+, Enhancing the employability of non-traditional students in Higher Education (EMPLOY).

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>.
- Alves, N. (2005). *Trajetórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: EDUCA.
- Atkinson, R. (2002). The Life Story Interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Methods* (pp. 121-140). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: Ditching deficit models of non-traditional students. *Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives*. Seville, 10-12.
- Bernston, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*, 21, 279-292. DOI:10.1080/02678370701659215.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160. DOI: 10.1080/02671520110037410.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Burisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. DOI:10.1016/S0001-8791(02)00052-0.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry*. S. Francisco. Jossey-Bass Editors.
- Davies, P., & Williams, J. (2003). For Me or Not for Me? Fragility and Risk in Mature Students' Decision-Making. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185-203.
- Egerton, M. (2001). Mature graduates I: occupational attainment and the effects of labour market duration. *Oxford Review of Education*, 27(1), 135-150.

- Finnegan, F., Merrill, B., & Thunborg, C. (2014) (Eds.). *Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London. Routledge.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Fugate, M. (2006). Employability in the new millennium. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (pp. 267-270). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.005.
- Gazier, B. (1998). *Employabilité - Concepts and practices*. Berlin: European Employment Observatory.
- Grebennikov, L., & Skaines, I. (2009). Gender and higher education experience: A case study. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 71-84. DOI: 10.1080/07294360802444370.
- Guilbert, L., Bernaud, J.L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2015). Employability: Review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89. DOI: 10.1007/s10775-015-9288-4.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* (DFEE Research Briefing 85). Disponível em: <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=emplbltyandstyle=print>.
- Hugh-Jones, S., Sutherland, E., & Cross, A. (2006). The graduate: Are we giving employers what they want? Paper presented at the *Teaching and Learning Conference*, January 6, Leeds.
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65-76. DOI:10.3200/JRLP.138.1.65-76.
- Klausen, T.B. (2016). Earnings among young and mature Danish university graduates, *Journal of Education and Work*, 29(4), 494-518, DOI: 10.1080/13639080.2014.960374.
- Kondracki, N. L., & Wellman, N. S. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, 224-230.
- Lindsay, C., & Pascual, A. S. (2009). New perspectives on employability and labour market policy: Reflecting on key issues. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 27(6), 951-957. DOI: 10.1068/c2706ed.
- Mailand, M. (2005). The involvement of social partners in Active Labour Market Policy – do the partners fit the expectations from regimes theories? In T. Bredgaard & F. Larsen (Eds.), *Employment policy from different angles* (pp. 131-151). Copenhagen: DJOF.

- Marques, A. P. (2012). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In M. A. Brandão & A. P. Marques (Orgs.), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 20-36), Braga: Universidade do Minho.
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285. DOI: 10.1177/1477878515598060.
- McQuaid, R.W., & Lindsay's, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, 197-219.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., & Garcia-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition: The effect of gender and work experience during higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(2), 208-220.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K., & Wellemssen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: The impact of employability culture, career satisfaction, and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233-251. DOI:10.1348/096317908X320147.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-em>.
- Pimenta, C. (1996). Estrutura do Mercado de Trabalho. In Rudy van den Hoven & Maria Helena Nunes (Orgs.), *Desenvolvimento e Acção Local* (pp. 67-142). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Purcell, K., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- Purcell, K., Morley, M., & Rowley, G. (2002). *Recruiting from a Wider Spectrum of Graduates*. Bristol: CIHE/ESRU.
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82. ISSN 0951-5224.
- Redmond, P. (2006). Outcasts on the inside: Graduates, Employability and Widening Participation. *Tertiary Education and Management*, 12, 119-135.
- RANHLE (2009). *Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE*.
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152-161. DOI:10.1016/j.jvb.2009.05.002.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38, 841-856.
- Valadas, C. (2012). Políticas públicas para o emprego em Portugal: De ação reguladora a potencial emancipatório? *Configurações*, 10, 83-94.

- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multi-dimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476. DOI:10.1002/hrm.20119.
- Yorke, M. (2004). Employability in higher education: What it is – what it is not. *Learning and Employability Guides*. York: LTSN_ESECT.
- Yorke, M. (2006) Employability in higher education: What it is – what it is not. *Learning and Employability*. Series 1. York: The Higher Education Academy. Available from: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. New York: Higher Education Academy.
- Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. Leicester: NIACE.

8. TENDÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO: O QUE ESPERAM AS EMPRESAS DAS GERAÇÕES *MILLENNIALS* E *Z*

Luís Filipe & Ana Marta Aleixo

Instituto Politécnico de Leiria

luís.filipe@ipleiria.pt

marta.santos@ipleiria.pt

Resumo

O enfoque no sucesso profissional dos recém-diplomados e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para esse desígnio tem vindo a ganhar destaque devido às transformações ocorridas nas últimas décadas. Face ao exposto, é imperativo que as IES se esforcem para melhorar a empregabilidade dos seus diplomados, num esforço de correspondência entre as características das novas gerações e necessidades das empresas. Deste modo, e por forma a dar sequência a um primeiro estudo dirigido a empresas na área do turismo, pretende-se identificar as práticas de recrutamento e seleção e as competências transversais requeridas aos candidatos, por empresas das áreas das engenharias e serviços. Foi possível perceber que as empresas recorrem essencialmente à internet e às redes sociais para procurar os seus candidatos, que utilizam essencialmente o modelo Europass de CV, que se preocupam bastante com as competências e com a experiência profissional adquirida, e que consideram as competências transversais como tão importantes como as técnicas, com destaque para a aprendizagem, o trabalho de equipa e o comportamento ético, em detrimento da persuasão, da cultura geral e da liderança. Com estes dados é possível ajudar os diplomados a melhorarem a sua empregabilidade, levando-os a desenvolver ferramentas e estratégias adequadas, incentivando essencialmente a uma postura ativa de procura de oportunidades e de melhoria constante do seu percurso académico e profissional.

Introdução

O dinamismo imposto pelo mundo empresarial, em função das suas necessidades em termos de recursos humanos, tem obrigado a uma atualização constante de quem procura emprego. Não só as exigências são

diferentes como as estratégias de recrutamento são diversificadas e facilmente mutáveis.

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm a obrigação de acompanhar estas alterações, de forma a informar o melhor possível os seus diplomados. Deste modo, devem atualizar dados, corrigir estratégias, ou adotar medidas praticadas pelas empresas e organizações, enquanto se devem preocupar com um maior enfoque nas competências transversais e nos conhecimentos genéricos de quem entra ou reentra no mercado de trabalho.

Com o fim da crise, tem-se verificado um aumento significativo no aumento de ofertas de estágios e emprego, bem como a procura de diplomados. Não obstante o aumento dessa procura, verifica-se que as IES não conseguem responder eficazmente a todos os pedidos, existindo algumas áreas de formação, nomeadamente nas engenharias, onde se verifica uma acentuada empregabilidade, e o número de candidatos não permite responder a todos os pedidos das empresas (como por exemplo: engenharia informática, engenharia mecânica e engenharia eletrotécnica). Deste modo cresce também a insatisfação das empresas, aumentando o número de iniciativas quer das empresas quer das IES, na dinamização de ações que possam minorar esta questão. Algumas das ações promovidas em parcerias com as empresas são, por exemplo: as Feiras de Emprego e os Recrutamentos nas Escolas e Faculdades.

Estamos numa fase entre gerações. Por um lado, temos os últimos *Millennials*, nascidos aproximadamente entre 1980 e 2000, por outro a geração Z, nascidos aproximadamente entre 1995 e 2010. Embora em tudo semelhantes, os *Millennials* cresceram com o desenvolvimento informático e viveram algumas crises de forma intensa e próxima, por outro lado os Z já assumem as aplicações e a internet como uma realidade. Os *Millennials* são mais responsáveis socialmente, em comparação com as gerações anteriores, tendem a ficar em casa dos pais, adiam casamento e a entrada no mercado de trabalho, onde querem essencialmente ser felizes (DeVaney, 2015). Em geral,

os Z são ainda mais empreendedores, práticos, preocupam-se mais com os ganhos e perdas dos seus investimentos, mais orientados para a carreira e mais preocupados com a comunidade onde se integram (Loveland, 2017).

É necessário entender as características destas gerações de forma a dar respostas às suas necessidades e interesses e, simultaneamente, facilitar a sua adaptação ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente. Este estudo pretende dar continuidade a um estudo inicial que pretendia identificar formas de recrutamento e seleção promovidas pelas empresas e reconhecer as competências transversais requeridas pelo mercado de trabalho a recém-licenciados (Filipe & Aleixo, 2017) e procurar dar resposta aos desafios que tanto a geração *Millennials* como a geração Z apresentam.

Com o primeiro estudo realizado, centrado na área do Turismo, tornou-se necessário ampliar o conhecimento aí obtido, por forma a concluir se existem diferenças substanciais evidenciadas nas diferentes áreas de formação ou se estas são transversais a todas as áreas de formação. Face ao exposto, realizou-se um estudo com o intuito de obter dados atualizados, que permitam conhecer o que procuram as empresas, nomeadamente as portuguesas, por forma a desenvolver estratégias que possibilitem o sucesso da sua integração e empregabilidade. Podemos aludir assim que a empregabilidade depende do domínio das ferramentas de procura de emprego, bem como das competências de um candidato, que o permitem distinguir-se positivamente dos restantes.

Atualmente, o percurso profissional de cada indivíduo deve ser cada vez mais autogerido, num espaço sem fronteiras e planeado com base em várias ocupações possíveis num espectro alargado de organizações (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004), virado para um futuro baseado em dimensões mais pessoais, que trazem vantagens competitivas mais sustentadas e duradouras, e que são as competências e a capacidade de cada indivíduo de se adaptar, criar sinergias e gerar mudanças (Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Duarte, 2012), características cada vez mais identificadas nas novas gerações (Loveland, 2017). Deste modo,

passa-se de uma perspetiva baseada na qualificação para uma perspetiva mais individualista e responsabilizante (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006).

É fundamental que as IES possam trabalhar numa dinâmica de aproximação com as empresas, através dos seus gabinetes, por forma a responder adequadamente a algumas críticas de falta de preparação para o trabalho dos recém-licenciados (ex.: IES/HECSU, 2015) e porque as perceções das empresas desempenham um papel fundamental na definição das competências para os graduados (Suleman, 2016).

Os resultados aqui apresentados permitem identificar as estratégias de recrutamento e seleção utilizados pelas empresas e, simultaneamente identificar as competências-chave que os diplomados devem desenvolver para facilitar a sua inserção no mercado de trabalho.

Com esse propósito foi dado continuidade a um estudo (Filipe & Aleixo, 2017), através do desenvolvimento de um inquérito por questionário aplicado a todas as empresas com que o Politécnico de Leiria (IPLeiria) estabelece contactos, quer através do serviço Bolsa de Emprego, quer dos seus Gabinetes de Estágios das diferentes Escolas que integra.

Estratégias de recrutamento e seleção

As estratégias no processo de recrutamento têm-se adaptado às exigências do mercado de trabalho, com processos mais centrados nas competências e não apenas na análise curricular do(a) candidato(a). As empresas apresentam estratégias diferentes relativamente à forma como divulgam as vagas disponíveis, o tipo de CV preferido, as estratégias utilizadas, etc. (Filipe & Aleixo, 2017). Deste modo, as IES devem adaptar-se e apoiar os seus estudantes e diplomados no desenvolvimento das mais adequadas técnicas de procura de emprego.

Estão identificados procedimentos, mais ou menos padronizados, de recrutamento e seleção em cada empresa, e que correspondem

sensivelmente: a fase de definição de perfil e de estratégias a utilizar; fase de recrutamento e seleção, com publicitação da vaga, recolha de candidatos e sua seleção (Correia, 2005). Atualmente, conhecem-se diferenças nas estratégias para recolha de candidatos, como se anunciam as vagas, os métodos de seleção utilizados, tipo de CV e estrutura de CV preferido, os conhecimentos e experiência dos candidatos, ou ainda as competências mais valorizadas (Filipe & Aleixo, 2017).

Competências transversais

São as competências que distinguem o nível de empregabilidade dos diplomados. Uma competência depende de um conjunto de habilidades, ou capacidades em aplicar conhecimentos e recorrer ao saber como completar tarefas e resolver problemas, que permitem mobilizar os resultados da diversa aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional) (European Union, European Parliament, Council of the European Union, 2008). Deste modo, uma competência é um conjunto integrado e estruturado de habilidades a que uma pessoa terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida. São consideradas necessárias para que um indivíduo leve uma vida com sucesso, de forma independente, responsável e com significado (Eurydice, 2002).

As competências podem ser divididas em: pessoais (atributos pessoais, atitudes e capacidades - como motivação, liderança, flexibilidade, adaptabilidade, força, etc.); nucleares (habilidades genéricas, habilidades chave ou transversais); ou profissionais (conhecimento especializado relacionado com uma determinada profissão ou grupo profissional (EU/EP/CEU, 2008). As competências transversais englobam tanto as pessoais como as nucleares, por estarem mais relacionadas com dimensões pessoais, e distinguem-se das profissionais por estas refletirem aspetos práticos diretamente relacionados

com as técnicas aplicadas na função desempenhada (Cardoso, Varanda, Madruga, Escária, & Ferreira, 2012).

Neste trabalho foi considerada a definição proposta pelo CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2003): capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional), ou capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. Mais especificamente, foram consideradas as competências genéricas ou transversais, que são aquelas competências úteis em variados contextos, tornando-se recursos relevantes e transversais a várias áreas da vida da pessoa, e a não estarem estritamente relacionadas com apenas uma atividade, como é o caso da maioria das competências técnicas. Uma competência transversal implica o recurso a dimensões pessoais, adquiridas ao longo do tempo em diversos domínios da vida da pessoa que vão para além dos simples conhecimentos adquiridos em contextos escolares ou académicos.

Recorrendo a uma lista de competências já desenvolvida (Filipe & Aleixo, 2017), criada a partir de competências que: não estão diretamente relacionadas com uma determinada função ou tarefa profissional; são observáveis e verificáveis em mais do que um contexto da vida da pessoa; são de alguma forma, independentes de outras competências semelhantes; não basta ser algo que se diz ou faz mas remete, de forma mais genérica, para a aplicação de algum conhecimento, habilidade ou aptidão, podendo por isso ser um comportamento ou conjunto de comportamentos; e que estão já definidas na literatura. Chegou-se assim a uma lista final de 24 competências transversais (tabela 1).

Tabela 1

Lista de 24 competências

Competência	Definição
Comunicação Oral e Escrita	Facilidade de expressão na língua mãe - português - tanto oralmente como na escrita, facilidade na leitura. Consegue transmitir eficazmente a informação a outras pessoas, de modo a que os outros o compreendam rapidamente.
Atenção	Tem a capacidade de se manter concentrado e focado na sua tarefa, mesmo que tenha estímulos adversos ao seu redor.
Cultura geral	Detém conhecimentos diversos de múltiplas áreas e consegue aplicá-los corretamente na sua comunicação ou nas suas tarefas.
Aprendizagem	Disponibilidade para continuar a aprender e atualizar-se
Domínio de pelo menos uma língua estrangeira	Conhece e utiliza adequadamente pelo menos uma língua estrangeira
Uso de novas tecnologias	Utiliza com facilidade ferramentas informáticas e mantém-se atualizado(a)
Análise e Pensamento crítico	Tem capacidade para procurar, processar e analisar informação procedente de diversas fontes. Consegue analisar com rigor e objetividade o trabalho, seu ou de outro, analisando as vantagens e desvantagens da situação.
Resolução de problemas e criatividade	Tem capacidade para identificar, definir e resolver problemas implementado comportamentos ou resposta com vista à solução. Reflete sobre o trabalho e eventuais problemas e apresenta ideias inovadoras e criativas. Apresenta abertura a novas ideias e comportamentos.
Capacidade de decisão	Consegue optar por uma alternativa recorrendo a métodos razoáveis e adequados
Autonomia	Consegue trabalhar sem depender de supervisão constante por parte de superiores e colegas.
Iniciativa	Compreende o seu trabalho e identifica as oportunidades, agindo de forma a desenvolver essas respostas.
Perseverança	Mantém determinação na execução das suas tarefas, tentando ser eficaz e rigoroso.
Gestão do Tempo/Planeamento	Define adequadamente as prioridades e as tarefas a desempenhar
Adaptabilidade	Tem capacidade para se adaptar positivamente a novas situações, reconhecendo que os procedimentos usuais não são aplicáveis.
Organização e método	Organiza o seu trabalho de acordo com um método adequado e razoável
Liderança	Consegue gerir uma equipa de trabalho, mantendo-a focada na tarefa, obtendo resultados e sem a ocorrência de conflitos internos
Influência/Persuasão	Tem capacidade para influenciar a opinião dos outros e persuadi-los a seguir as suas ideias, negociando de forma razoável e adequada
Gestão de conflitos	Consegue gerir e lidar com situações de conflito entre pessoas, incluindo os seus próprios conflitos internos.
Assertividade	Age de forma correta com os outros, mantendo relacionamento interpessoais adequados. Reflete sobre o impacto das suas palavras e ações nos outros.

Competência	Definição
Trabalho em equipa	Participa como membro de uma equipa de forma positiva e com consciência do seu lugar na equipa, fomenta ainda o respeito, a entreaajuda e a cooperação entre os vários elementos. Tem capacidade de criar laços positivos com os outros, através da sua simpatia ou humor
Resistência ao stress	Capacidade de resistência à frustração e a situações promotoras de ansiedade ou stress, reagindo adequadamente, mantendo o seu desempenho.
Autoconfiança e aprumo	Confia nas suas capacidades e aceita o risco. Preocupa-se com a sua imagem e apresentação perante outros, procurando dar uma imagem adequada de si
Responsabilidade e autoavaliação	Compreende a relação entre as suas tarefas e os objetivos da organização, realizando-as tendo estes objetivos em mente. Aceita as consequências dos seus atos, tanto os positivos como os negativos. Age com maturidade. Consegue analisar o seu próprio desempenho de forma adequada
Comportamento ético	Atua de forma responsável e ética, respeitando as regras sociais e cívicas mais importantes, nomeadamente o sigilo profissional.

Esta lista de competências não poderá ser considerada definitiva atendendo aos avanços e recuos que acontecem na área de estudo do comportamento. Mas, para todos os efeitos, foi a lista final utilizada para o estudo em causa.

Procedimentos

Este questionário dividiu-se em 3 secções diferentes, uma para a descrição da empresa e da amostra, uma segunda com questões sobre as estratégias de recrutamento e seleção e outras informações relacionadas e, por fim, uma terceira secção destinada a uma avaliação da importância dada a cada uma das 24 apresentadas.

O questionário foi enviado por correio eletrónico, juntamente com os objetivos do estudo e as instruções de preenchimento tendo a recolha de dados decorrido entre março e abril de 2017. Simultaneamente, numa Feira de Emprego, momento de contacto entre empresas e potenciais candidatos, foi disponibilizada uma versão em papel. No total foram obtidas 237 respostas, das quais 200 foram obtidas na versão online.

Resultados

As áreas com maior taxa de resposta foram as seguintes: a indústria transformadora (60 – 25,3%), seguindo-se as atividades de consultoria, científicas, técnicas e simulares (47 – 19,8%). Quanto à dimensão das empresas que responderam, a maior parte das empresas são pequenas ou médias empresas, 83 pequenas empresas (35%) e 62 médias empresa (26,2%), logo seguindo-se as microempresas, em que responderam 60 (25,3%). Quanto à sua localização existe uma predominância de empresas da zona centro (170 – 71,7%), o que reflete a área de influência do politécnico de Leiria e respetiva localização das suas Escolas. Existe ainda 1 resposta de uma empresa estrangeira.

No geral, privilegiam recrutamentos através de anúncios de emprego (204 – 24% seguindo-se o recrutamento através de apresentação de candidatura espontânea (150 – 17,7%), seguindo-se o candidato que realizou estágio profissional na empresa (125 – 14,7%) (Figura 1).

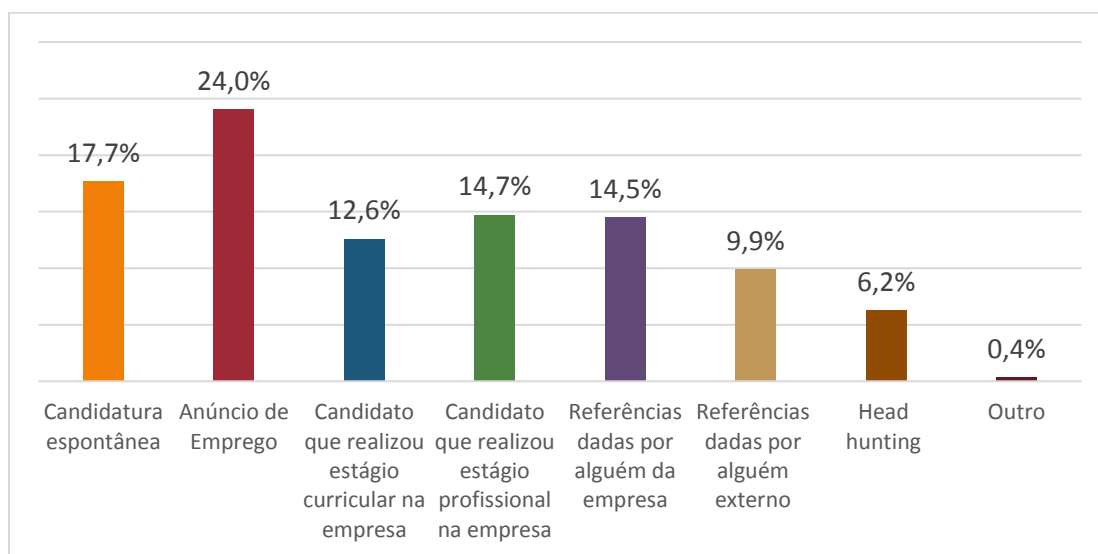


Figura 3 - Respostas à questão sobre como é que a empresa recolhe candidaturas.

As referências dadas por alguém da empresa (123 – 14,5%) é também das estratégias mais utilizadas, seguindo-se o recurso a colaboradores que tenham realizado estágio curricular na empresa (107 – 12,6%). As referências dadas por alguém externo (84 – 9,9%) não apresentam um peso muito significativo no processo de recrutamento. Metade dos procedimentos adotados no recrutamento é dirigida à procura de pessoas já conhecidas pela empresa, ou por alguém da empresa, num total de 51,7%.

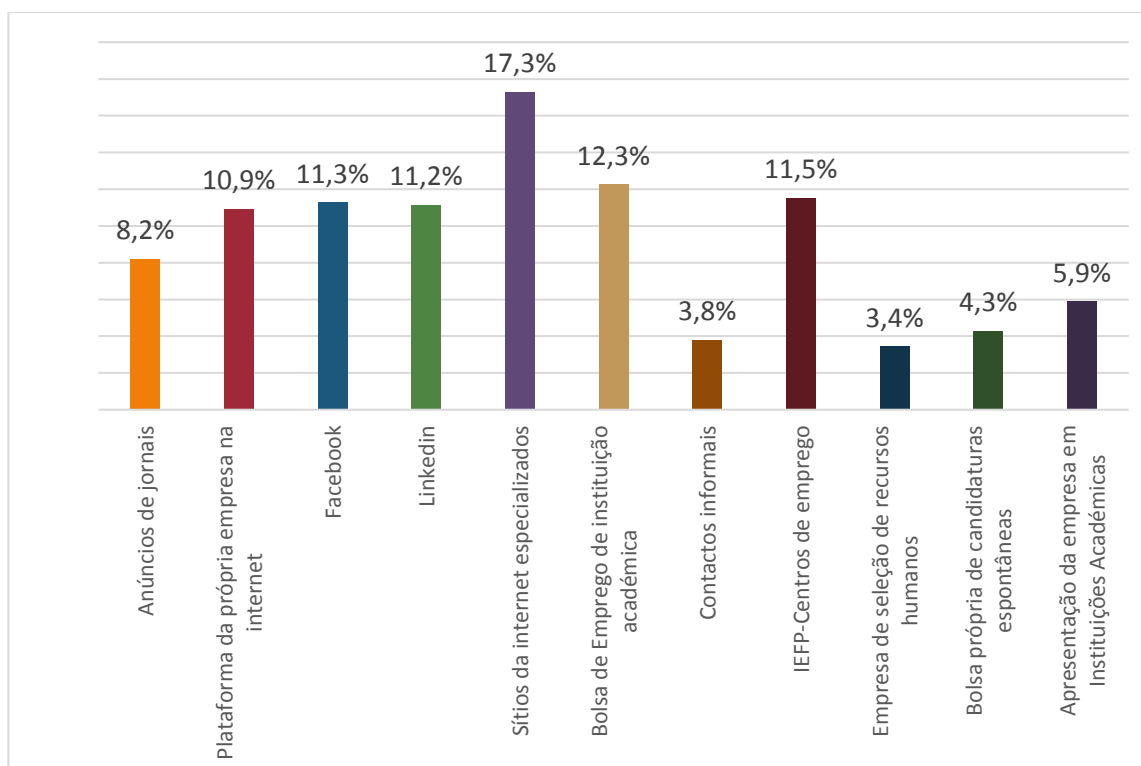


Figura 2 - Respostas à questão sobre como publicita o processo de recrutamento.

Os anúncios de emprego e de estágio profissional são divulgados através dos vários canais (Figura 2). Apesar da maioria dos inquiridos responder que os anúncios são divulgados predominantemente através de sítios da Internet especializados (141 – 17,3%), seguindo-se as Bolsas de Emprego das Instituições Académicas (100 – 12,3%) e logo seguido dos Centros de Emprego do IEFP (94

- 11,5%), verifica-se que as empresas publicitam os seus anúncios também nas plataformas sociais, com enfoque especial no Facebook (92 – 11,3%) e LinkedIn (91 – 11,2%).

As plataformas das empresas ainda não são das utilizadas no processo de recrutamento (89 – 10,9%) tal como os anúncios em jornais (67 – 8,2%). Ainda menos utilizadas são as empresas de seleção (28 – 3,4%), os contactos informais (31 – 3,8%), a apresentações da empresa em Instituições Académicas (48 – 5,9%) e, por fim, a bolsa própria de candidaturas espontâneas (35, 4,3%).

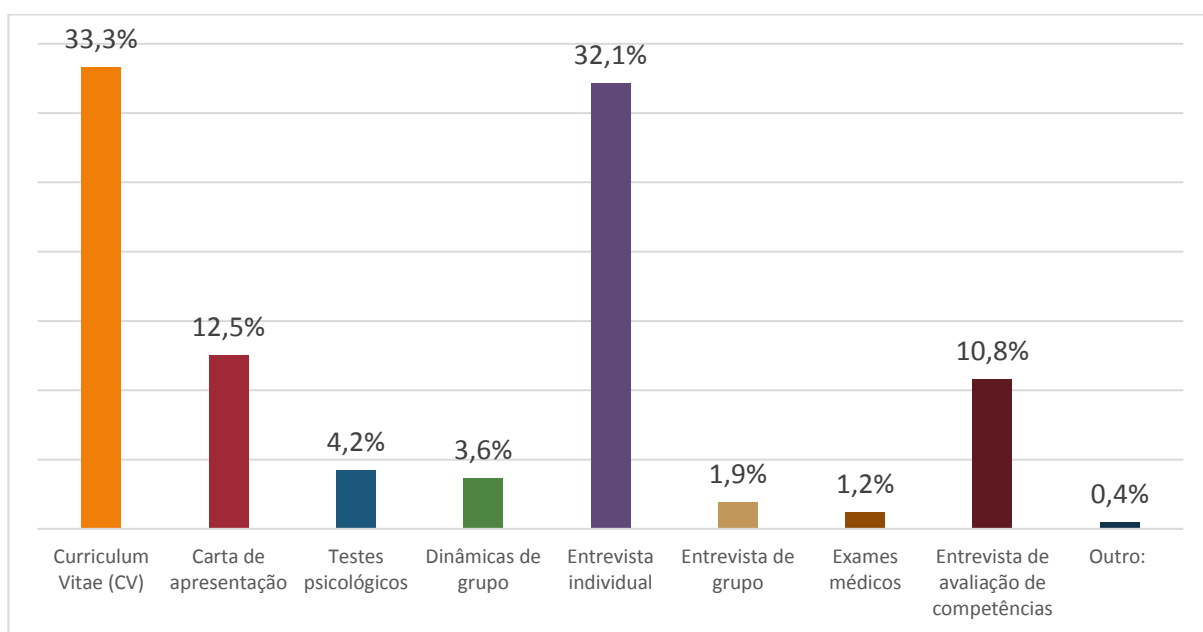


Figura 4 - Respostas à questão sobre que processo(s) ou ferramentas são utilizados na seleção.

Quanto ao processo de seleção (Figura 3), a maioria das empresas inquiridas refere que o processo é realizado maioritariamente recorrendo ao CV (229 – 33,3%) e à entrevista pessoal (221-32,1%). Os testes psicológicos (29 – 4,2%), as dinâmicas de grupo (25 – 3,6%) e as entrevistas de grupo (13 – 1,9%) não são muito utilizados.

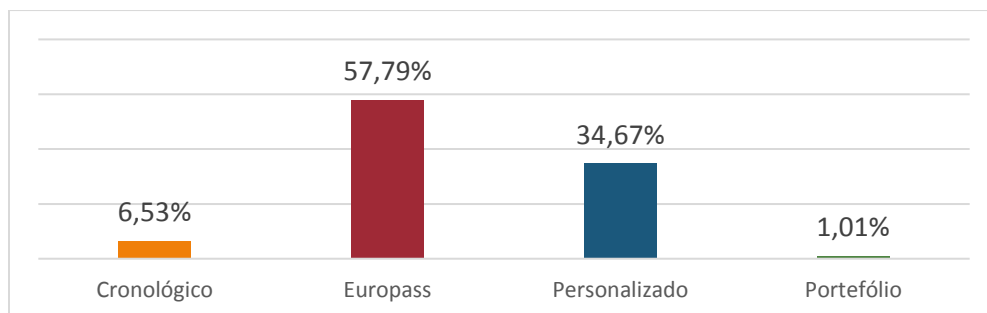


Figura 5 - Respostas à questão sobre que tipo de CV prefere.

Quanto ao tipo de currículo (Figura 4) as empresas que integraram o estudo responderam na sua maioria que privilegiam o currículo Europass (115 – 57,79%). Embora um grande número prefira um CV mais personalizado e adaptado às necessidades da empresa. Estes currículos personalizados correspondem em regra a páginas de internet que recolhem para uma base de dados os currículos introduzidos.

As empresas preferem que o currículo entregue pelos candidatos seja completo (151 – 56,8%), ou seja, com toda a informação relevante (Figura 5). Algumas empresas preferem apenas um CV resumido (77 – 28,9%), de preferência com apenas uma página. No total, 37 empresas (13,9%) pretendem que o CV seja acompanhado de certificados e comprovativos.

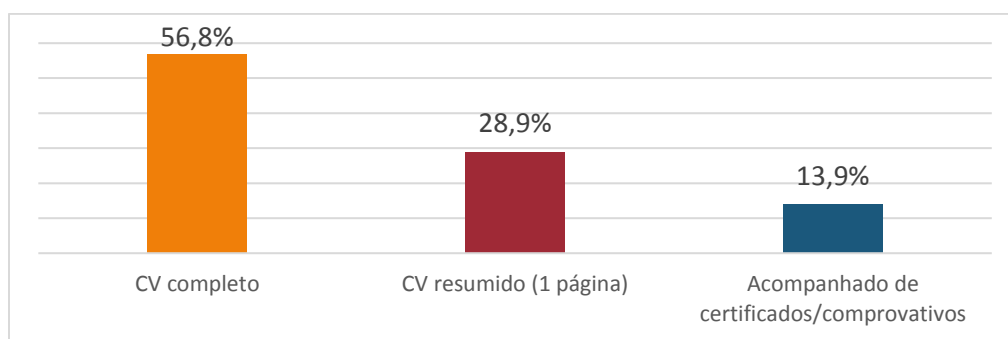


Figura 6 - Respostas à questão sobre que estrutura de CV prefere.

Relativamente ao que valorizam num CV, e podendo indicar mais do que uma opção (Figura 6), as características mais referidas são a experiência profissional (205 – 25,2%) e as competências (183 – 22,5%).

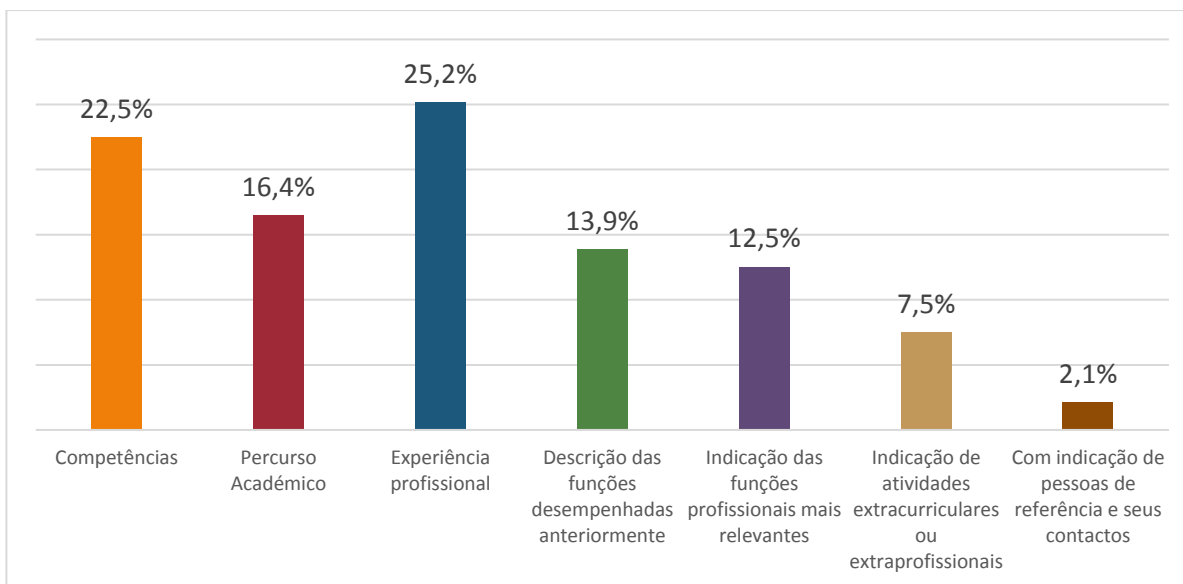


Figura 7 - Respostas à questão sobre que tipo de informação privilegia num CV.

Surge de seguida o percurso académico (134 – 16,4%), depois a descrição das funções desempenhadas (113 – 13,9%), e a indicação específicas das funções profissionais mais relevantes (61, 7,5%) e, por fim, a indicação de atividades extracurriculares ou extraprofissionais (17 – 2,1%).

Considerando a experiência profissional requerida pelas empresas (Figura 7), a maior parte pretende colaboradores com pouca experiência profissional (102 – 43,4%), enquanto 55 (23,4%) preferem muita experiência profissional.

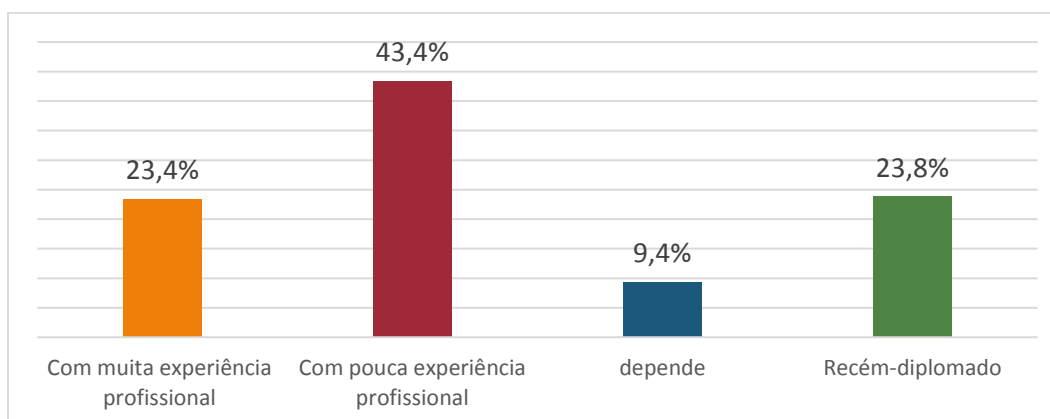


Figura 7 - Respostas à questão sobre o grau de experiência profissional exigida a um diplomado pela empresa.

As empresas foram questionadas sobre quais as competências transversais que consideram mais relevantes para os seus colaboradores (Figura 8). As respostas foram dadas numa escala de Likert de 5 pontos, pedindo-se aos respondentes que indicassem em que medida determinada competência é importante para o desempenho dos recém-licenciados que contratam (1 – Nada Importante; 2 – Pouco Importante; 3 – Nem muito nem pouco importante; 4 – Algo importante; 5 – Muito importante).

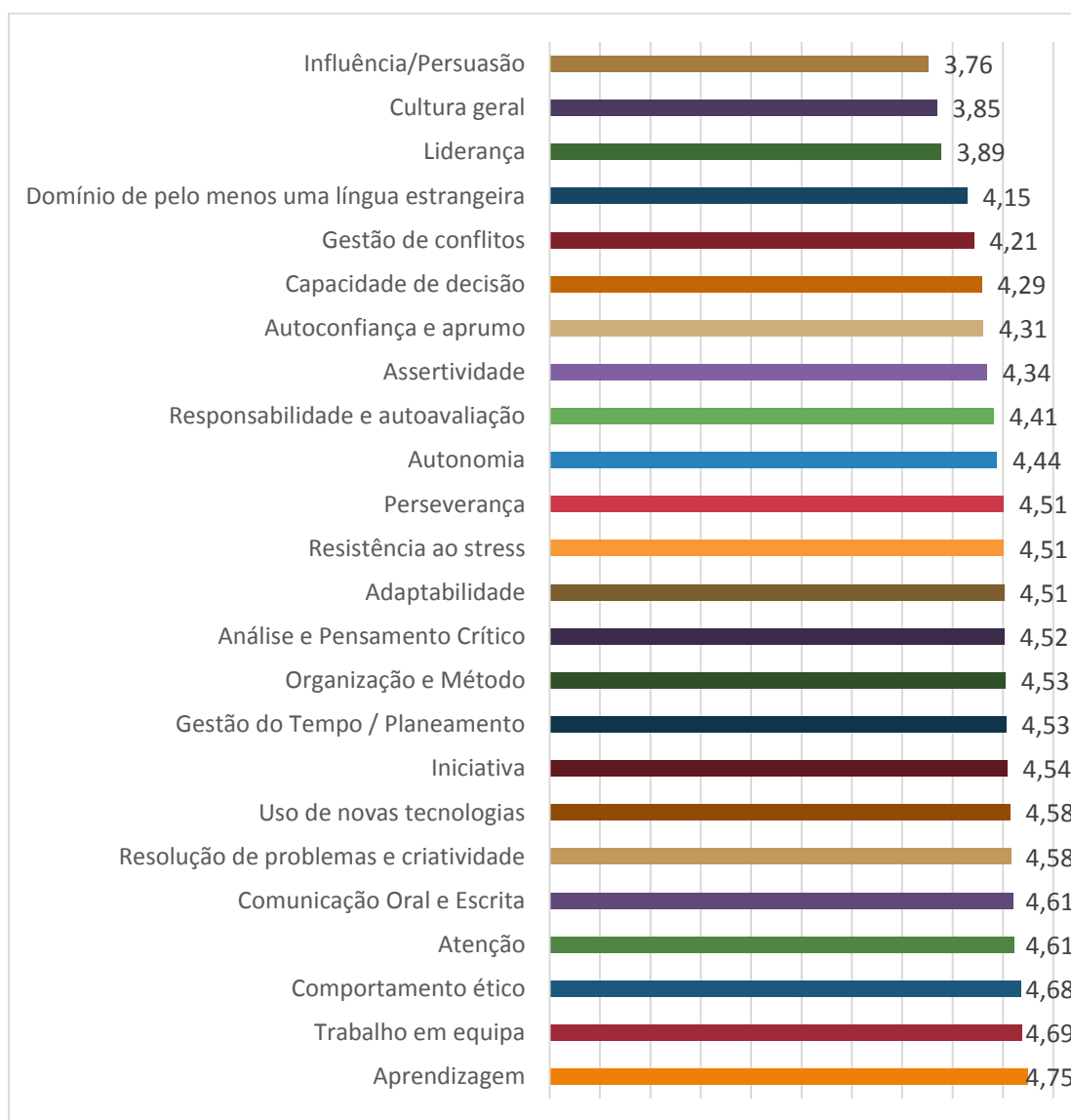


Figura 8 - Médias das classificações atribuídas à importância de cada competência transversal.

A Aprendizagem foi a competência mais valorizada ($\bar{x}=4.75$), seguindo-se o Trabalho em Equipa ($\bar{x}=4.69$), o Comportamento Ético ($\bar{x}=4.68$) e depois a Atenção e a Comunicação Oral e Escrita ($\bar{x}=4.61$). São estas as 5 competências mais valorizadas segundo os resultados aqui obtidos. As restantes cinco competências que completam a lista das 10 mais valorizadas são: Resolução de Problemas ($\bar{x}=4.58$), Uso de Novas Tecnologias ($\bar{x}=4.58$), Iniciativa ($\bar{x}=4.54$), Gestão do Tempo ($\bar{x}=4.53$) e Planeamento e Organização e Método ($\bar{x}=4.53$). As 5 menos valorizadas foram: Gestão de Conflitos ($\bar{x}=4.21$), Domínio de pelo menos uma língua estrangeira ($\bar{x}=4.15$), Liderança ($\bar{x}=3.89$), Cultura Geral ($\bar{x}=3.85$) e Influência/Persuasão ($\bar{x}=3.76$).

Finalmente, e ainda relativamente às competências, questionou-se sobre que tipo de competências são mais relevantes para a empresa, as competências técnicas ou as competências transversais. As respostas dadas apontam, na sua maioria, para as competências transversais como sendo o mais importante para um colaborador da empresa ($n=48$) com uma percentagem de 20,34%. Com 13,98% das respostas aparecem as competências técnicas ($n=33$), as capacidades específicas da profissão. É evidente a importância de ambas as competências no processo de recrutamento e seleção, pelo que 155 – 65,68%) referem a importância dos 2 tipos de competências, ou seja, que ambas são relevantes para qualquer colaborador.

Quando se cruza a dimensão da empresa com o tipo de competência pretendido (figura 8), observa-se que as empresas de maior dimensão têm em consideração ambos os tipos (78,13%), enquanto as empresas de pequena dimensão são aquelas que valorizam mais as competências transversais (25,61%) e simultaneamente as competências técnicas (15,85%).

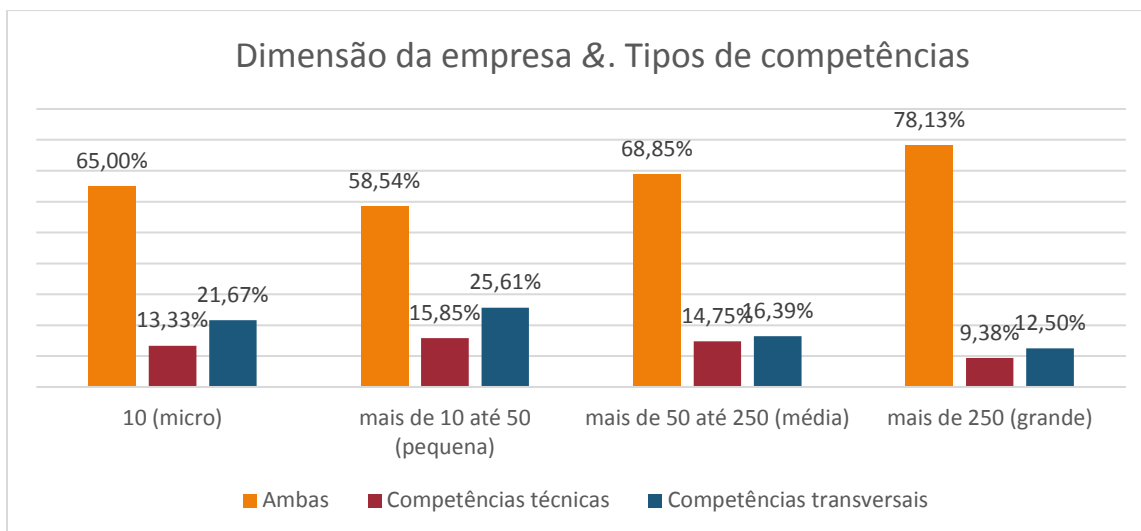


Figura 9 – Tipo de competências pretendidas por dimensão da empresa.

Discussão

Num estudo anterior, relacionado mais com as empresas da área do turismo (Filipe & Aleixo, 2017), concluiu-se que as empresas utilizam diversas formas de publicitação de vagas e de recolha de potenciais candidatos. Recorrem normalmente ao *Europass*, embora também utilizem um currículo personalizado de acordo com as suas necessidades. Valorizam a experiência profissional, além do percurso académico e dão tanto ênfase às competências técnicas como às competências transversais. De entre as competências transversais valorizam mais o comportamento ético, a aprendizagem, a comunicação oral e escrita, o trabalho em equipa, a atenção, a gestão do tempo, entre outras.

Este estudo, com uma abrangência maior do que o anterior, permitiu chegar a resultados que confirmam os obtidos anteriormente. Deste modo, e no diz respeito à forma como as empresas recolhem candidatos, o anúncio de emprego continua a ser a forma preferida, embora haja grande ênfase em outras medidas mais relacionadas com o conhecimento anterior do candidato. Aquelas que anunciam, tendem a fazê-lo cada vez mais na internet, nomeadamente em páginas especializadas ou redes sociais. Ainda assim, todas

as formas de publicitação são possíveis de ser utilizadas, pelo que é necessário que o candidato esteja atento.

A ferramenta mais importante na seleção dos candidatos é o Curriculum Vitae, acompanhado da entrevista individual. De entre os tipos de CV, o modelo Europass é o mais utilizado, seguido de perto por um modelo mais personalizado. Este último modelo, que varia de empresa para empresa, varia de acordo com as exigências das empresas e com as características que mais valorizam. Em regra, é uma estrutura com vários campos, que permitem organizar os dados inseridos numa base de dados própria. O CV deve ser o mais completo possível, embora se verifique que há já várias empresas a preferirem um CV mais resumido, com aproximadamente uma página.

A informação a colocar no CV deve demonstrar a experiência profissional e as competências detidas, principalmente, tal como o percurso académico e a descrição das funções desempenhadas, embora estes últimos dados sejam menos referidos pelas empresas. Os candidatos devem ser incentivados a enriquecerem os currículos com experiências profissionais relevantes para a área a que concorrem, e aqui convém referir que os estágios académicos e os estágios profissionais, realizados nas empresas, parecem melhorar as probabilidades de emprego dos candidatos.

Relativamente às competências transversais, a capacidade de aprendizagem é a preferida pelos empregadores, seguindo-se a capacidade de trabalho em equipa e o comportamento ético. As menos valorizadas são a liderança, a cultura geral e a capacidade de influência ou persuasão.

Comparando com o estudo anterior, as competências mais valorizadas continuam a ser as mesmas, tal como as menos valorizadas. As empresas dão preferência a candidatos proactivos, corretos e com capacidade de trabalho e adaptação. Por outro lado, não dão preferência a quem se apresente como líder, com boa cultura geral, ou com boa capacidade de influência. Embora

estas últimas possam ser requisitos essenciais para determinado tipo de funções.

Qualquer candidato deve estar atento às diversas formas de divulgação e não pode reduzir a sua pesquisa aos locais que mais lhe satisfazem. Mas mais importante ainda é a disponibilidade para realizar estágios e procurar experiências mais profissionais. Estes estágios, bem como a referênciação, são as melhores estratégias para aumentar a empregabilidade.

É importante criar um CV, de preferência no modelo *Europass*, que possa ser adaptado aos modelos de cada empresa. Estes currículos devem ter toda a informação relevante sobre as funções desempenhadas e, naturalmente, devem estar bem construídos dando relevância a experiências profissionais e competências adquiridas, nomeadamente as transversais.

Num estudo realizado pela Hays (2014) em Portugal, relativamente a uma ampla dimensão de área económicas, foram identificadas as seguintes competências como as mais relevantes: a proatividade, a capacidade de trabalho, a orientação para objetivos, a Ética/valores, o potencial de crescimento, a apetência para trabalhar em equipa, o conhecimento do sector, a capacidade de adaptação e a polivalência. No estudo desenvolvido pela empresa CareerBuilder (2014), nos Estados Unidos, e mais uma vez sem ser específico de nenhuma área económica, são apontadas: ética de trabalho; de confiança, atitude positiva; motivação; orientação para a equipa; organização; resistência sobre stress; comunicação eficaz; flexibilidade; segurança na sua atividade. Deste modo, os resultados obtidos parecem seguir a mesma linha dos estudos referidos, reforçando a crescente importância das competências transversais em comparação com as competências técnicas ou profissionais.

Considerações finais

As IES devem reforçar a formação das competências transversais, paralelamente à manutenção da qualidade da formação técnica. Relativamente

a estas últimas, as empresas procuram candidatos com alguma experiência e, em termos académicos, esta só é possível obter de duas formas: através de estágios e através de projetos comuns entre academia e empresas.

As competências transversais devem ser mais trabalhadas, quer tanto em sala de aula como em estágios e outro tipo de experiências profissionais. Os estudantes devem ser incentivados a manterem uma atitude positiva e ativa na procura de oportunidades e de experiências pessoais enriquecedoras.

Torna-se fundamental que as IES possam promover esta questão também com a reformulação do seu currículo. Uma boa prática a adotar, no âmbito do desenvolvimento de competências transversais nos seus estudantes e diplomados, para os formar enquanto cidadãos e profissionais, e tal como já desenvolvido por algumas Instituições (por exemplo: ISCTE, Universidade do Minho), no âmbito da sua estratégia de marketing e qualidade, e enquanto fator diferenciador, seria a introdução de disciplinas baseadas numa ferramenta de avaliação da sustentabilidade no Ensino Superior (STARS da AASHE–The Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education; <http://www.aashe.org/>) que poderão, num futuro próximo, ser objeto de avaliação enquanto unidade curricular obrigatória ou optativa, em todos os Cursos. Parafraseando Von Hauff & Nguyen (2014, p. 3043), “*Através do currículo, os futuros decisores podem aprender as competências necessárias para resolver problemas ecológicos, sociais e económicos na sociedade*”.

Referências

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*: OECD.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. doi: 10.1080/03797720802522627
- Armstrong, M. (2010). *Armstrong's Essential Human Resource Management Practice: A Guide to People Management*: Kogan Page.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203

- Bates, R. A., & Phelan, K. C. (2002). Characteristics of a Globally Competitive Workforce. *Advances in Developing Human Resources*, 4(2), 121-132
- Behrends, T. (2007). Recruitment practices in small and medium size enterprises: An empirical study among knowledge-intensive professional service firms. *Management Revue*, 18(1), 55-74.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66): Springer Netherlands.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- Cardoso, J. L., Varanda, M., Madruga, P., Escária, V., & Ferreira, V. S. (2012). Empregabilidade e ensino superior em Portugal. In I. d. C. S. d. U. d. Lisboa, C. I. S. d. E. e. G. d. U. T. d. Lisboa & A. d. A. e. A. d. E. Superior (Eds.), *Estudos e Relatórios*.
- CareerBuilder. (2014). *Overwhelming Majority of Companies Say Soft Skills Are Just as Important as Hard Skills, According to a New CareerBuilder Survey*. Consultado em 05-08-2014, Retirado de http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4%2f10%2f2014&siteid=cbpr&sc_cmp1=cb_pr817_&id=pr817&ed=12%2f31%2f2014
- Correia, A. G. (2005). As práticas de recrutamento e selecção em Portugal. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 1(1), 42-54.
- DeVaney, S. A. (2015). Understanding the Millennial Generation. *Journal of Financial Service Professionals*, 69(6), 11-14.
- Dubar, C. (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, 19(64).
- EU/EP/CEU - European Union (EU), European Parliament (EP), Council of the European Union (CEU). (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, 2008/C 111/01.1-7.
- Eurydice. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- Filipe, L., & Aleixo, A. M. (2017) Tendências do Mercado de Trabalho na Área de Trabalho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE). Universidade do Minho.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. In U. d. Deusto (Series Ed.) Consultado em 10-04-2013 Retirado de http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5

- Harvard Business School Press. (2013). *Hiring and Keeping the Best People*: Perseus Books Group.
- Hays. (2014). *Guia do mercado laboral 2014*. Hays.
- Hoyt, J. F., & Brown, A. B. (2003). Identifying College Choice Factors to Successfully Market Your Institution. *College and University*, 78(4), 3-10.
- Humburg M. & van der Velden, R. (2015) Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiments. *Economics of Education Review*, 49, 24-41.
- IES/HECSU (Institute for Employment Studies/Higher Education Careers Services Unit (2015) *Understanding employers' graduate recruitment and selection practices*. UK: Institute For Employment Studies (IES). Consultado a 11-07-2016. Disponível em http://www.agcas.org.uk/agcas_resources/800-Understanding-Employers-Graduate-Recruitment-and-Selection-Practices
- Loveland, E. (2017) Instant Generation. *Journal of College Admission*, 234, 34-38.
- McCarthy, E. E., Sen, A. K., & Garrity, B. F. (2012). Factors that influence canadian students' choice of higher education institutions in the United States. *Business Education & Accreditation*, 4(2), 85-95.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- OPM, U. S. O. o. P. M. (2007). *Executive core qualifications*. Washington DC. Consulta em 21-09-2014 Retirado de <http://www.chcoc.gov/Transmittals/Attachments/trans751.pdf>.
- Rynes, S. L., & Cable, D. M. (2003). Recruitment Research in the Twenty-First Century. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012). Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: a experiência do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel, E. Brutton, G. Pires & I. Huet (Eds.), *Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios*. Ideia Editora com o apoio AFIRSE.
- Silva, P. A. G. d. (2008). *Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho*. (Mestrado), Braga: Universidade do Minho.
- Stone, D. L., Lukaszewski, K. M., & Isenhour, L. C. (2005). e-Recruiting Online Strategies for Attracting Talent. In H. G. Gueutal & D. L. Stone (Eds.), *The Brave New World of eHR*. New York: Jossey-Bass.
- Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on a Much-discussed Subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 228. 169-174, ISSN 1877-0428, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.025>.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da auto eficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.
- Von Hauff, M., & Nguyen, T. (2014) Universities as potential actors for sustainable development. *Sustainability*, 6(5), 3043-3063.

9. AS PERCEÇÕES DOS EMPREGADORES PORTUGUESES SOBRE AS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DOS RECÉM-LICENCIADOS EM ECONOMIA E GESTÃO

Iris Barbosa & Carla Freire

Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho

iris@eeg.uminho.pt

Resumo

O presente capítulo visa identificar as perceções dos empregadores portugueses sobre as competências transversais consideradas mais importantes na formação dos recém-licenciados nas áreas de Economia e Gestão, assim como a respeito do papel das faculdades e dos próprios alunos no seu desenvolvimento e, finalmente, sobre o papel dos empregadores/organizações nesta mesma missão. Foram realizadas 28 entrevistas a CEOs e gestores de Recursos Humanos (RH) de empresas portuguesas de diferentes dimensões e setores de atividade, que habitualmente contratam recém-licenciados nestas áreas. O estudo conclui que os empregadores portugueses tendem a atribuir elevado valor ao domínio de competências transversais por parte dos recém-licenciados em Economia e Gestão, considerando que estas são um indicador mais confiável de um eficaz desempenho na função do que a média final de curso. Os CEOs e Gestores de RH reconhecem o papel organizacional no contínuo desenvolvimento das competências dos novos colaboradores recém-licenciados, mas consideram que esta missão é, sobretudo, da responsabilidade das faculdades e dos próprios alunos. O estágio curricular é considerado pelos empregadores como a medida mais eficaz para o desenvolvimento das competências transversais fundamentais no local de trabalho, seguindo-se outras iniciativas que promovem um contacto estreito e assíduo entre alunos e meio empresarial.

Introdução

O Sistema de Ensino Superior Europeu tem sido alvo de alterações significativas nos últimos anos (Deaconu et al., 2014; Winterton, 2009) provocadas por diferentes mudanças: a crescente internacionalização do mercado de trabalho e mobilidade dos estudantes e dos docentes, o aumento da competitividade na procura de emprego compatível com a formação, o aumento das exigências ao nível das taxas de empregabilidade, a mudança do

paradigma de ensino-aprendizagem cada vez mais centrado no estudante, e os desafios que se colocam atualmente às Universidades ao nível da qualidade dos cursos (Azevedo et al., 2012). De facto, as duas últimas décadas representaram um grande esforço de adaptação das Universidades europeias a estas novas exigências, desde logo as mudanças ocorridas ao nível do paradigma de ensino-aprendizagem, agora centrado no desenvolvimento de competências (Chapman & Aspin, 2013).

A Estratégia de Lisboa e o Processo de Bolonha marcaram o processo de reestruturação do ensino europeu, nomeadamente do ensino superior, proporcionando o desenvolvimento de quadros de qualificação europeus (Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida – EQF) e normas de transferência de créditos. O objetivo destes acordos consistiu na criação de um sistema de ensino assente na definição de competências comuns e na harmonização dos currículos nos diferentes países da União Europeia (Prokou, 2008), capazes de promover a mobilidade da mão-de-obra e a transferência de competências no espaço europeu. Face às mudanças e às respostas de adaptação por parte do sistema de ensino superior, a literatura tem acompanhado este progresso e tem-se centrado na questão da empregabilidade dos graduados e nas questões relacionadas com a forma como as instituições de ensino superior preparam os diplomados para as exigências do mercado de trabalho. Todavia, apesar de as universidades estarem a adaptar-se continuamente à envolvente e da literatura ter incidido nestas questões, o debate permanece inconclusivo (Hills, Robertson, Walker, Adey, & Nixon, 2003; Rubin & Dierdorff, 2009), sobretudo na forma como os empregadores desejavam que esta formação seja (Azevedo et al., 2012). Vários estudos alertam para o facto de a educação dos graduados em Gestão estar a falhar na perspetiva dos empregadores na preparação adequada para os contextos de trabalho atuais (e.g., Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2009; Washer, 2007) e revelam preocupação quanto à forma como capacitam os alunos com as habilidades-chave necessárias para obter e manter os empregos

(Cranmer, 2006; DeLa Harpe, Radloff, & Wyber, 2000). Uma razão para a baixa empregabilidade dos diplomados parece estar relacionada com a discordância entre as competências adquiridas no ensino superior e as consideradas pelos empregadores como essenciais para o emprego (Mason, Williams, Cranmer, & Guile, 2003; Wilton, 2008). O debate existente na literatura centra-se nas lacunas de qualificações dos graduados, e na inexistência de consenso quanto à definição de uma lista comum de competências-chave (eg., Bridgstock, 2009; Mason, Williams, & Cranmer, 2009), evidenciando empiricamente a preocupação dos empregadores quanto à preparação dos recém-graduados para as novas exigências do local de trabalho (McQuaid & Lindsay, 2005; Jackson, 2009). Neste sentido, pretendemos com este estudo identificar as percepções dos empregadores sobre as competências transversais consideradas mais importantes na formação dos recém-licenciados, sobre o papel das faculdades e dos próprios alunos no seu desenvolvimento e, finalmente, sobre o papel dos empregadores/organizações no aumento da empregabilidade.

Empregabilidade na perspectiva dos empregadores

As universidades europeias têm sido pressionadas no sentido de aumentar o nível de empregabilidade dos seus graduados (Naidoo & Jamieson, 2004), promovendo o desenvolvimento de competências, particularmente nos graduados na área da Gestão (Hills et al., 2003; Jackson, 2009). Por outro lado, os empregadores têm sido desafiados a envolverem-se cada vez mais no desenvolvimento dos currículos académicos, na medida em que as competências obtidas pelos graduados durante o seu percurso no ensino superior nem sempre correspondem às reais necessidades das empresas, na perspectiva destas últimas (Martensen et al., 2009). Por outras palavras, os programas de estudo desenvolvidos em instituições de ensino superior devem ser capazes de potenciar as competências dos graduados para atuarem no mercado de trabalho.

A literatura, apesar de ainda limitada quanto a esta questão (Casner & Benner, 2006; McQuaid & Lindsay, 2005; Washer, 2007), tem centrado a discussão na responsabilidade do desenvolvimento das competências de empregabilidade (Cranmer, 2006), isto é, refletindo se é uma função das Universidades preparar os estudantes para as exigências crescentes do local de trabalho a pedido dos empregadores (Stewart & Knowles, 1999; Hesketh, 2000) ou se essas competências devem ser desenvolvidas ao longo da vida (Aamodt & Havnes, 2008). Há muito que os empregadores demonstram descontentamento (Wilton, 2014) em relação, por exemplo, a competências relacionadas com a aptidão de trabalhar em equipa e às competências de relacionamento interpessoal e pensamento analítico, assim como à falta de conhecimento resultante da experiência (McQuaid & Lindsay, 2005). Jackson (2009) resume vários estudos levados a cabo nos EUA, Reino Unido e Austrália, revelando uma insatisfação dos empregadores com as habilidades de empregabilidade genérica dos graduados, como habilidades não-técnicas e/ou soft. Os resultados revelam as preocupações dos empregadores relativamente ao desenvolvimento de competências ao nível da formação de pós-graduação, tais como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e o trabalho em equipa. Diversidade, profissionalismo, ética de trabalho e responsabilidade social são também assinaladas por outros estudos como sendo essenciais às empresas (Casner-Lotto & Benner, 2006).

O estudo desenvolvido por Azevedo et al. (2014) identifica as competências consideradas necessárias pelas empresas na fase inicial de entrada dos graduados. As oito competências genéricas chave são a influência e persuasão, trabalho em equipa, relações interpessoais, análise crítica, gestão do tempo (de negócio e próprio), liderança, capacidade de análise global dos problemas, apresentação e comunicação. As principais conclusões deste estudo indicam um acordo entre empregadores e graduados sobre a importância dessas competências no momento de entrada ou em posições de nível júnior, assim como consenso entre empregadores e os próprios

graduados quanto à persistência de lacunas no nível de desenvolvimento das competências genéricas. Os estudos na área apresentam diferentes categorizações de competências genéricas ou transferíveis que são consideradas essenciais pelos empregadores. Todavia, existem três *clusters* de competências que se destacam, nomeadamente: a) competências cognitivas (pensar ou analisar informação); b) Inteligência emocional (capacidade de reconhecer, compreender e usar informação emocional sobre o próprio), auto-consciência e auto-desenvolvimento (self management); c) e Inteligência social (capacidade de reconhecer, compreender e usar informação emocional sobre os outros) tais como empatia e *teamwork* (Spencer & Spencer, 1993; Goleman, 1998; Boyatzis, 2008).

Alguns estudos sugerem que atualmente o mercado tende a valorizar mais as competências transversais do que as profissionais/técnicas. Das diferentes competências transversais que são referidas na literatura, algumas aparecem com particular destaque, nomeadamente a comunicação, o trabalho em equipa, a iniciativa, a flexibilidade, a resolução de problemas, e a interação e eficiência (Leckey & McGuigan, 1997).

Metodologia

Objetivos do estudo

O presente estudo pretende conhecer a perceção dos empregadores relativamente ao desenvolvimento de competências transversais de estudantes de licenciatura nas áreas científicas de Economia e Gestão, tal como é ilustrado na Figura 1. Os objetivos do estudo podem ser resumidos num conjunto de questões de partida, nomeadamente: De que modo os empregadores avaliam a importância do domínio de competências transversais comparativamente às competências técnicas? Quais as competências transversais que mais valorizam e porquê? Qual entendem ser o papel das

faculdades, dos empregadores, e do próprio aluno no desenvolvimento destas competências transversais?

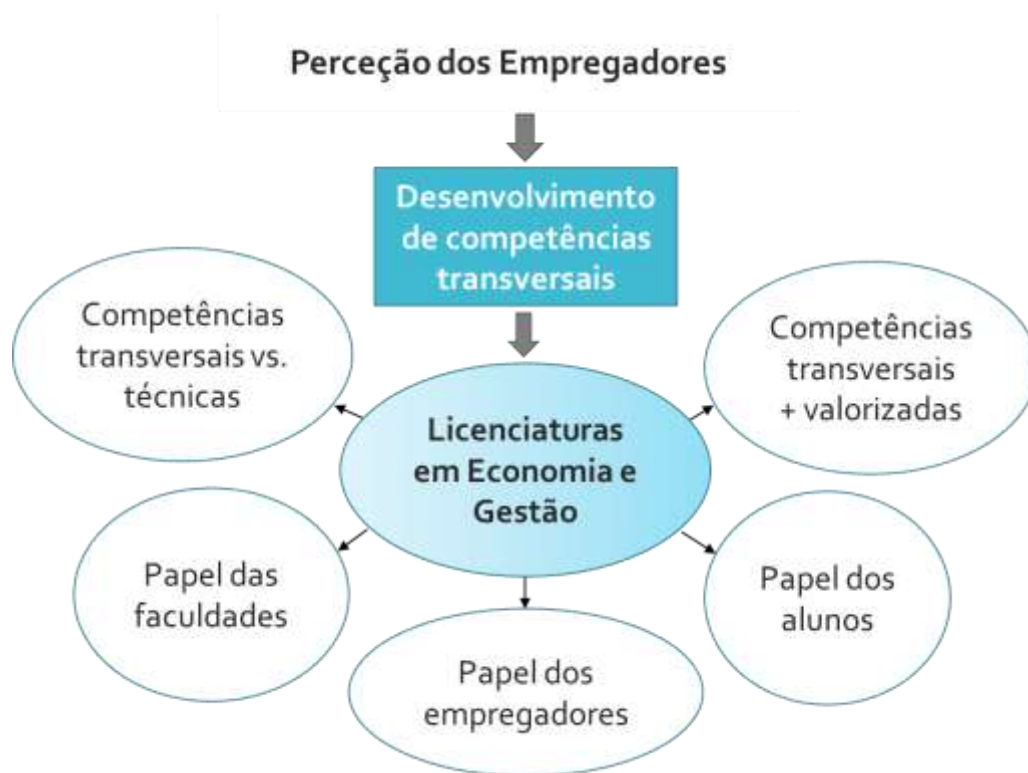


Figura 3 – Questão de partida.

Estudo de natureza qualitativa

De modo a responder a estas questões de partida optou-se pela realização de um estudo qualitativo, metodologia que produz dados mais ricos, uma vez que se pretendem conhecer e analisar perceções (Bryman & Burgess, 1999).

Foram realizadas 28 entrevistas a CEOs e Gestores de Recursos Humanos de empresas localizadas em Portugal, de diferentes dimensões e setores de atividade, designadamente ar condicionado, automóvel, empresas de consultoria, construção, serviços financeiros, fabricação de vidro, eletrodomésticos, hotelaria, tecnologia de informação, têxtil, transporte e abastecimento de água. O principal critério considerado na seleção das

empresas foi o facto de estas contratarem com regularidade licenciados em Economia e/ou Gestão.

Apresentação dos resultados

Apesar de os empregadores entrevistados destacarem a importância de uma formação académica sólida e a proveniência de uma Universidade de qualidade reconhecida, e da preferência por candidatos com média igual ou superior a 14 valores, estes foram unânimes em reconhecer a relevância do domínio de certas competências transversais no atual ambiente empresarial de mudança constante. Para além de alguns critérios relacionados com a qualidade da instituição de ensino e a média final do candidato, o domínio de competências transversais emerge como um aspeto valorizado pelos empregadores no momento de contratação de novos colaboradores. O comentário do Diretor de Recursos Humanos de uma empresa que produz e comercializa eletrodomésticos é ilustrativo:

“Ser-se flexível, ser-se capaz de adaptar continuamente à mudança e de decidir rapidamente são competências de importância indiscutível no mercado global. E a verdade é que nós não podemos concluir pela existência de tais competências, que são fundamentais para o nosso processo de internacionalização, apenas com base nos resultados académicos do recém-graduado em Gestão ou em Economia.”

O seguinte comentário de um CEO, de um grande grupo empresarial do norte do país, enfatiza precisamente esta avaliação das competências transversais nos processos de seleção:

“Nas entrevistas de seleção procuramos avaliar, também, a cultura geral do candidato. Cinema, literatura, política global, história mundial... qualquer assunto pode ser abordado. Noutra etapa, o candidato tem que produzir um texto em português e em inglês. O recém-licenciado que falha nestes exercícios não encaixa na nossa empresa... não seria capaz de desenvolver uma conversa com alguns dos nossos clientes.”

Os empregadores identificaram as competências transversais que consideram mais relevantes e esperam de um recém-licenciado em Economia e Gestão, de um modo concreto, usando terminologia idêntica à encontrada na literatura, o que sugere que se trata de uma questão que tem merecido reflexão e que assume importância nas respetivas organizações. Estas competências identificadas pelos empregadores foram mapeadas em três grupos – cognitivas, de inteligência emocional, e de inteligência social, seguindo o enquadramento da literatura sobre a temática (Spencer & Spencer, 1993; Goleman, 1998; Boyatzis, 2002 e 2008).

Entre as competências cognitivas os empregadores destacaram o domínio da língua portuguesa e de línguas estrangeiras (e entre estas, o Inglês), a capacidade de fazer uma apresentação oral e de a adaptar a públicos distintos, e o domínio das TCI e de software de Gestão.

Tabela 1

Mapeamento da Competências

Cognitivas	Inteligência emocional	Inteligência social
Análise e síntese	Adaptabilidade	Assertividade
Pensamento crítico e criativo	Iniciativa e proatividade	Liderança
Organização	Conscienciosidade	Trabalho em equipa
Gestão do conhecimento	Crítica construtiva (recetor)	Crítica construtiva (emissor)
Português escrito e falado	Gestão de emoções	Resolução de conflitos
Inglês escrito e falado	Entusiasmo e motivação	Negociação
Apresentação oral	Resiliência	Competência intercultural
TCI + Software de gestão	Ética	Adaptação ao público
Numeracia	Autonomia	Empatia
Tomada de decisão e resolução de problemas	Disciplina e foco	Motivação (do outro)
	Gestão do tempo	Persuasão/influência
	Tolerância à mudança e à incerteza	
	Aparência profissional	

Ao nível das competências que consideram fundamentais na gestão do próprio indivíduo, a capacidade de se adaptar à mudança, de gerir emoções e o stress, e o comportamento ético, foram amplamente mencionadas pelos empregadores como competências essenciais. A importância atribuída à capacidade de se receber uma crítica de modo construtivo, positivo, numa ótica de melhoria, não de ameaça, foi identificada como uma valência importante nos comportamentos dos candidatos.

Já ao nível das competências sociais ou interpessoais, a crítica construtiva, agora no sentido de se ser capaz de a fazer, volta a ser referida. Não surpreendentemente, a capacidade de trabalhar em equipa é destacada, sendo também referidas a capacidade de resolver conflitos internos e de negociar com *stakeholders* externos. Atendendo ao contexto global em que a generalidade das empresas se move, o ser-se capaz de interagir de modo adequado com pessoas diversas é uma competência considerada pelos empregadores como sendo muito importante no contexto de trabalho atual, tal como revela o comentário do CEO de uma empresa que produz e exporta vidro para um leque alargado de países:

“Lidar de modo eficaz com pessoas de diferentes origens culturais e personalidades é uma competência fundamental para o nosso negócio porque os nossos clientes são muito diversos e exigentes. Assim que uma equipa começa a lidar com um novo cliente, ela tem que fazer esforços no sentido de ajustar o seu estilo de comunicação e de revelar empatia. Tal é crucial para que a equipa consiga compreender, revelar interesse e impressionar o cliente.”

Mas como promover o desenvolvimento destas competências no decurso de uma licenciatura nas áreas de Economia ou Gestão? Os empregadores consideraram que esta missão deve ser percebida pelas faculdades como primordial dada a relação estreita que percecionam entre o domínio de competências transversais e a empregabilidade do recém-licenciado, pelo que as instituições de ensino superior devem empregar significativo investimento nesse domínio.

Os empregadores consideram que algumas destas competências, nomeadamente o comportamento ético, o domínio das TCI e de Software de Gestão devem integrar os conteúdos dos programas de várias disciplinas enquanto outras competências podem ser desenvolvidas e avaliadas formalmente no âmbito das UCs, através, através de exercícios como apresentações orais, trabalhos de grupo e discussões em sala de aula.

De realçar, ainda, a proposta de solicitar aos alunos a elaboração de trabalhos com prazos muito apertados, por exemplo, de um dia para o outro. Vários empregadores consideram que este é um exercício para desenvolver o foco, a flexibilidade, a capacidade de organização e, sobretudo, a gestão de emoções e de *stress*, sendo competências que perspetivam como importantes no local de trabalho.

No entanto, e apesar destas sugestões, os empregadores reconhecem que algumas competências transversais são menos facilmente desenvolvidas no contexto de sala de aula, sendo para tal necessário a organização de workshops ou seminários específicos. Em particular, sublinham a pertinência destas iniciativas para desenvolvimento da competência intercultural, da capacidade de motivar o outro e o próprio, e para a compreensão e aplicação do conceito de feedback positivo enquanto recetor e emissor. A Diretora de RH de uma empresa de consultoria em gestão destacou, ainda, a utilidade dos workshops desenhados para o seguinte fim:

“O desenvolvimento de competências importantes para transmitir uma imagem profissional e ganhar credibilidade nos negócios, como o saber vestir-se de um modo profissional e o saber comunicar adequadamente, inclusive em termos de linguagem não-verbal.”

Os CEOs e GRHs entrevistados reconhecem que o estágio curricular continua a ser o melhor mecanismo no desenvolvimento das competências transversais que realmente interessam no mundo “real”, e que se podem traduzir numa mais rápida e fácil integração do recém-licenciado na

organização e na redução do período de adaptação em que o colaborador é menos produtivo e necessita de mais formação.

Os empregadores consideram que é do interesse das empresas colaborarem nos workshops e seminários para desenvolvimento de competências transversais, assim como possibilitar estágios curriculares, uma vez que estas querem ver a sua notoriedade e atratividade aumentar junto dos alunos, sobretudo dos bons alunos. Os empregadores sublinham, ainda, outras iniciativas que promovem um contracto próximo entre estudantes e meio empresarial, como dias de campo e visitas às empresas. Mostraram-se, também, disponíveis para fornecer casos reais que possam ser analisados nas unidades curriculares.

Os empregadores reconhecem que a organização tem um papel a desempenhar ao nível do contínuo desenvolvimento de competências transversais do colaborador, nomeadamente dos que assumem funções de Gestão, mas entendem que há certas competências, sobretudo no âmbito da inteligência emocional, que idealmente o recém-graduado deve apresentar bem desenvolvidas (como ética, conscienciosidade e resiliência) porque avaliam estas como mais difíceis de desenvolver posteriormente e/ou através de formação promovida pela organização

Em relação aos programas e iniciativas para desenvolvimento de competências transversais disponibilizados pelas faculdades, os empregadores mostram-se convictos de que estes são pouco produtivos se não contarem com um empenhamento e envolvimento verdadeiramente elevados por parte dos alunos, garantido por um sistema de avaliação formal.

Consideram, ainda, que os alunos devem desenvolver atividades paralelas ao percurso académico por iniciativa e diligências próprias, valorizando, sobretudo, alguma experiência de trabalho. Estas breves experiências poderão, na ótica dos empregadores, ser em regime de part-time, um trabalho de verão, e não necessariamente numa área relacionada com o

curso, mas que permita adquirir algum conhecimento sobre a dinâmica e os desafios que se colocam no local de trabalho. Os empregadores valorizam, ainda, numa ótica de desenvolvimento de competências transversais, as atividades em equipa (como um desporto, pertença a uma associação), e finalmente a dimensão de voluntariado. A este propósito, destaca-se o comentário de uma GRH.

"Claro que o aluno deve focar-se na aquisição de conhecimentos técnicos sólidos e na obtenção de bons resultados académicos.

Mas, simultaneamente, ele não pode esquecer tudo o resto que se passa à sua volta [...]. Por exemplo, estar seriamente envolvido em alguma atividade de voluntariado comunica aos empregadores que este estudante ou recém-licenciado tem fortes valores éticos e se preocupa com o outro... Ao mesmo tempo, o que aprendeu? A trabalhar em equipa, a comunicar, a organizar atividades, a gerir o tempo..."

Conclusões

Em suma, o presente estudo exploratório procurou desvendar as competências transversais valorizadas pelos empregadores em Portugal, dados que acreditamos serem úteis às faculdades de Economia e Gestão que pretendem desenvolver ou rever os seus programas e iniciativas com este fim. Estes dados juntam-se, assim, aos produzidos por estudos conduzidos recentemente noutros contextos nacionais, nomeadamente Europeus, os quais têm contribuído para o futuro desenvolvimento de um enquadramento com linhas de orientação gerais para aplicação no contexto universitário europeu no que respeita às competências transversais a desenvolver e aos mecanismos para tal fim.

Entre as recomendações suscitadas pelos resultados do estudo, algumas diretamente referidas pelos empregadores, destacamos: (i) A avaliação formal dos exercícios de desenvolvimento de competências transversais, de modo a garantir o empenhamento dos alunos e a real aquisição das competências em causa; (ii) A importância de um contacto estreito e

continuado entre alunos e meio empresarial, considerado fundamental para que estes adquiram competências que, de modo notório, fomentam a sua empregabilidade e integração no mundo do trabalho; (iii) Uma forte aposta, por parte das faculdades, na comunicação dos seus projetos e iniciativas de desenvolvimento de competências transversais junto dos *stakeholders* externos, uma vez que alguns dos empregadores evidenciaram desconhecimento das mesmas, tendo no entanto ficado interessados e mostrado disponibilidade para colaboração futura. Tal colaboração é entendida como sendo de acentuada relevância para promover a empregabilidade dos graduados; e (iv) Por fim, atendendo a que os empregadores associam o desenvolvimento de certas competências transversais à participação em atividades ou exercícios específicos, parece-nos que seria conveniente os graduados em Economia e Gestão apresentarem este tipo de informação mais detalhada nos seus CVs (ou seja, indicação da atividade e das respetivas competências transversais adquiridas e desenvolvidas).

Como pistas para futura investigação, sugerimos a realização de estudos mais abrangentes ao nível da população de empregadores em Portugal, nomeadamente estudos quantitativos ancorados em inquéritos por questionário.

Referências

- Aamodt, P., & Havnes, A. (2008). Factors affecting professional job mastery: quality of study or work experience? *Quality in Higher Education*, 14(3), 233-248.
- Andrews, J., & Higson, E. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 412-422.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10, 12-28.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.

- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., & Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 1(2), 150-62.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31-44.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1999). Qualitative research methodology: A review. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative Research* (pp. 9-46). Sage, London.
- Casner-Lotto, J., & Benner, M. W. (2006). Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. Workforce. USA: the Conference Board, Inc., the Partnership for 21st Century skills, corporate Voices for working Families, and the Society for human resources management.
- Chapman, J., & Aspin, D. (2013). A Problem-Solving Approach to Addressing Current Global Challenges in Education. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 49-62.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31, 169-184.
- De La Harpe, B., Radloff, A., & Wyber, J. (2000). Quality and generic professional skills. *Quality in Higher Education*, 6, 231-243.
- Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., & Sorin Adrian Achim (2014). Competencies in higher Education System: An empirical analysis of employer's perceptions. *Contemporary Priorities in Business Education*, 16(37), 857-873.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hesketh, A. J. (2000). Recruiting an elite? Employers' perceptions of graduate education and training. *Journal of Education and Work*, 13(3), 245-271.
- Hills, J. M., Robertson, G., Walker, R., Adey, M. A., & Nixon, I. (2003). Bridging the gap between degree programme curricula and employability through implementation of work-related learning. *Teaching in Higher Education*, 8, 211-231.
- Jackson, D. (2009). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8, 29-58.
- Leckey, J. F., & McGuigan, M. A. (1997). Right tracks – wrong rails: the development of generic skills in higher education. *Research in Higher Education*, 38(3), 365-78.
- Martensen, A., & Grønholdt, L. (2009). Quality in higher education: linking graduates' competencies and employers' needs. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(1), 67-77
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17, 1-30.
- Mason, G., Williams, G., Cranmer, S., & Guile, D. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42, 197–219.
- Naidoo, R., & Jamieson, I. (2004). Knowledge in the marketplace: the global commodification of teaching and learning in higher education. In P. Ninnes & M. Hellsten (Eds.), *Internationalizing Higher Education: Critical Perspectives for Critical Times*. Springer, Dordrecht.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33, 387–394.
- Rubin, R. S., & Dierdorff, E. C. (2009). How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 8, 208–224.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stewart, J., & Knowles, V. (1999). The changing nature of graduate careers. *Career Development International*, 4(7), 370–383.
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13, 57–67. Webster's New World college dictionary (4th ed.).1999 New York: MacMillan USA.
- Wilton, N. (2008). Business graduates and management jobs: an employability match made in heaven? *Journal of Education and Work*, 21, 143–158.
- Wilton, N. (2014). Employability is in the eye of the beholder Employer decision-making in the recruitment of work placement students. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 4(3), 242–255
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 681–700.

10. QUESTÕES VOCACIONAIS E DE APRENDIZAGEM NO ABANDONO PRECOCE DO ENSINO SUPERIOR

¹Joana R. Casanova, ²María Esteban, ²Antonio Cervero, ²Ana Bernardo & ¹Leandro S. Almeida

¹Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

² Escola de Psicologia, Universidade de Oviedo

joana.casanova@gmail.com

Resumo

A democratização do acesso ao Ensino Superior fez alterar os perfis dos estudantes, diversificando e complexificando os fenómenos do sucesso ou insucesso e da conclusão ou abandono académico. As instituições de Ensino Superior, em Portugal, confrontam-se hoje com os objetivos estratégicos do programa "Europa 2020" que propõe a meta dos 40% de adultos entre os 30 e 34 anos de idade com formação de nível superior. Este objetivo passa, entre outras medidas, pela diminuição da taxa de abandono. Neste sentido, apresentamos um estudo sobre os motivos que levam os estudantes a ponderar, ainda no 1º ano, o abandono do Ensino Superior. Em particular, descrevemos algumas características sociodemográficas que diferenciam os estudantes que ponderam abandonar face aos que estão decididos a concluir a sua formação. Considerando que pensar ou ponderar abandonar é um preditor do abandono efetivo, a reflexão sobre os motivos que sustentam esta intenção pode permitir às instituições a implementação de medidas atempadas de prevenção.

Introdução

As exigências do mercado de trabalho, pautadas em grande medida pelo ritmo rápido com que este se altera e atualiza, colocam às Instituições de Ensino Superior (IES) a necessidade de uma reflexão aprofundada e permanente sobre os conteúdos curriculares e as competências essenciais na formação dos seus estudantes. Por forma a responder aos desafios nacionais e internacionais, as empresas vão atualizando o perfil do profissional pretendido, integrando-se em tal perfil o conhecimento técnico-científico e um conjunto alargado de competências pessoais, sociais e culturais. Esta atenção ao perfil esperado pelos empregadores contribui para a reflexão e atualização por parte das instituições dos cursos, conteúdos lecionados e competências a

desenvolver pelos estudantes, tornando a experiência do Ensino Superior (ES) mais adequada e socialmente relevante.

A expansão do Ensino Superior e a democratização do acesso a este nível mais avançado de formação, fez chegar às instituições uma grande diversidade de públicos, com *background* escolar muito distinto, com níveis de conhecimento e de competência bastantes heterogéneos. Este aumento de estudantes e o surgimento de novos perfis de estudantes (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Esteban, Bernardo, & Rodríguez-Muñiz, 2016) torna mais complexo o trabalho das IES. A sua tarefa complexifica-se quando, para além dos conhecimentos técnicos específicos de determinada área científica, têm que promover e potenciar a aquisição de competências que coloquem os seus estudantes, à saída, numa situação de resposta às exigências do mercado de trabalho e, também, numa situação de competição com estudantes dos mesmos cursos e de cursos próximos.

Sendo mais comum abordar as questões da empregabilidade associadas à formação, rendimento e sucesso académico ao longo do curso, neste texto pretendemos refletir sobre o abandono e a não concretização pelos estudantes dos seus objetivos e projetos iniciais. Esta reflexão enquadra-se também no plano estratégico "Europa 2020" que propõe a meta de 40% de graduados nas idades entre os 30 a 34 anos para os países da Comunidade Europeia. Portugal regista taxas inferiores à média europeia (European Commission, 2015) e o abandono pode ser uma das variáveis a considerar (segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 11.8% dos estudantes matriculados pela primeira vez em 2011 no ensino universitário público, já não frequentavam o ES em 2012 – DGEEC, 2015).

O abandono do ES é um problema em Portugal, como nos demais países, justificando um estudo das variáveis que lhe estão associadas. A multiplicidade de opções e as alterações na noção da profissão para toda a vida, ou, ainda, a construção de uma carreira que pode integrar o desempenho de diferentes profissões, acrescenta alguma complexidade ao desenvolvimento de um

projeto de carreira dos mais jovens e à vinculação de tal projeto a uma formação académica específica no ES. A título de exemplo, alguns estudantes não concluem, ou ponderam não concluir os seus estudos no Ensino Superior, por questões relacionadas com a falta ou a difícil empregabilidade dada a natureza do seu curso e a situação do mercado de trabalho. Mesmo assim, as estatísticas apontam que a taxa de empregabilidade é maior junto dos jovens e adultos com formação académica superior, de novo justificando o estudo dos motivos do abandono.

Ao longo do percurso formativo os estudantes vão explorando e experimentando saídas profissionais possíveis, tomando uma maior consciência não só das taxas de empregabilidade, mas também dos retornos possíveis para este investimento, seja em termos pessoais, sociais e económicos. A frequência de um curso, especialmente se este não corresponde à sua primeira opção ou se as suas unidades curriculares requerem níveis de aprendizagem que não se atingem, acaba por desencadear uma ponderação frequente dos custos-benefícios do ES. Quando este custo supera os benefícios reais e/ou expectáveis, o risco de abandono do ES torna-se elevado. Esta situação ocorre nalgumas áreas já numa fase avançada do curso devido à entrada no mercado de trabalho. Esta inserção no mercado de trabalho, muitas vezes decorrentes de atividades formais e não formais de aprendizagem (estágios, intercâmbios), leva a que alguns estudantes não concluam a sua formação, cabendo às instituições criar condições que favoreçam o seu reingresso para concluírem os seus cursos.

Falar em risco de abandono é, também, questionar a transição e adaptação dos estudantes ao ES. Alguns ingressam no ES sem terem realizado uma suficiente exploração de alternativas e definição de um projeto pessoal e vocacional. Outros ingressam em cursos que, fruto do sistema de *numerus clausus*, não correspondem às suas primeiras preferências. Outros, ainda, experienciam o ES de forma não suficientemente antecipada ou, inclusive, com alguma frustração face a expectativas iniciais que não se concretizam. Por

último, algumas vezes os estudantes ingressam em cursos sem as competências e necessários ao sucesso nos seus cursos. Nestas circunstâncias, alguns estudantes encontram-se em situação de risco de insucesso e de abandono após as primeiras semanas no ES (Casanova & Almeida, 2016).

Um dos modelos mais referenciado internacionalmente para estudar o abandono do ES é apresentado por Vicent Tinto (1975, 2010). O modelo propõe que o abandono ocorre quando os estudantes não se conseguem integrar a nível social (interação com os seus pares na instituição) e a nível académico (problemas de desempenho académico e de desenvolvimento de carreira), interagindo em tais dificuldades as características pessoais e as características da instituição (Duarte, Ramos-Pires, & Gonçalves, 2014; Meyer & Marx, 2014). As condições dos espaços físicos ou as oportunidades de relacionamento interpessoal, por exemplo, vão influenciar a forma como é avaliado o ambiente académico. Quando os estudantes não se identificam com o seu ambiente académico com frequência experienciam sentimentos de desajustamento e de desilusão, podendo decidir abandonar o ES (Darlaston-Jones et al., 2003). Estas vivências são primeiramente influenciadas por variáveis pessoais, onde se inclui o *background* familiar, competências e habilidades, experiências escolares prévias, objetivos e motivação para prosseguir os estudos. Num segundo momento, torna-se decisivo o compromisso do estudante com o seu curso, sendo decisivo este compromisso para a sua integração na comunidade académica em termos de aprendizagem, participação nas aulas e rendimento escolar, de relação com os professores e de envolvimento em atividades extracurriculares (Tinto, 1975, 2010).

Na perspetiva de Bean (1980), a intenção de permanência ou de abandono dos estudantes é mediada por processos sociocognitivos, como a autoeficácia, autoconceito ou outras dimensões do *self* (identidade), interagindo estas variáveis pessoais com aspetos ambientais e familiares, assim como o nível de envolvimento com o curso e com a instituição. Por exemplo, os estudantes que passam mais tempo dedicados a atividades académicas e nas

instalações da IES estarão mais envolvidos com o curso e instituição, estando a sua adaptação e integração nos contextos académico e social mais asseguradas, assim como a intenção de permanência (Bean, 1980). Lógico que outras variáveis têm sido igualmente pesquisadas, por exemplo o apoio financeiro disponibilizado pela família ou o montante das bolsas, o apoio dos pares, o desempenho académico e a integração social (Cabrera, Nora, & Castañeda, 1992). As dificuldades económicas, mais concretamente, estão particularmente presentes nas intenções de abandono em estudantes não-tradicionais, pertencentes a minorias ou em situação de reingresso (Chen & Desjardins, 2010). Por outro lado, para as intenções de permanência, a motivação intrínseca para o estudo, o cumprimento das expectativas iniciais, as estratégias de aprendizagem, a autoconfiança e o autocontrolo, as habilidades e competências sociais ou a capacidade para lidar com a pressão relacionada com o desempenho académico são variáveis pessoais valorizadas (Bean & Eaton, 2001; Ozdagli & Tractor, 2015; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). A intenção de abandono está negativamente relacionada com a existência de metas e motivação intrínseca (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995), compromisso institucional (Braxton et al., 2000) Zea, Reisen, Beil, & Caplan, 1997) e apoio/suporte social (Hausmann et al., 2007; Thomas, 2000), confirmando o impacto/valor preditivo destas variáveis psicológicas.

Face ao exposto, a decisão de abandonar o ES deve ser entendida como um processo dinâmico de convergência de múltiplos fatores (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). O abandono não resulta de decisões momentâneas, nem impulsivas, antes decorre de um processo contínuo de desvinculação e de tomada de decisões, para o qual contribuem múltiplos fatores que conduzem o estudante a assumir o abandono como inevitável. O comportamento de abandono é uma resposta intencional a novas informações e a desafios que alteram a probabilidade do estudante concluir o curso numa ponderação entre custos e benefícios associados à obtenção desse grau académico (Heublein, 2014; Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). Neste enquadramento, pretendemos

com este estudo descrever os estudantes do 1.º ano que, após 6 ou 8 semanas de aulas, já pensaram ou ponderaram abandonar o ES, identificando os motivos subjacentes a esta ponderação.

Método

Contextualização

O presente estudo está integrado numa pesquisa mais ampla sobre o Abandono no Ensino Superior, integrado nas atividades desenvolvidas pelo ObservatoriUM – Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da Universidade do Minho. O objetivo específico deste estudo consiste em identificar, logo após algumas semanas de frequência do ES, os estudantes em risco de abandono e, recorrendo ao autorrelato da sua intenção de abandono, os motivos subjacentes a essa intenção. A primeira autora beneficia de bolsa da Função para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/117902/2016) para a realização do seu projeto de investigação de doutoramento.

Participantes

A amostra usada neste estudo é constituída por 1387 estudantes que ingressaram no 1.º ano do ES no ano letivo 2016/2017. Esta amostra é constituída por 34.3% de estudantes do sexo masculino e 65.7% de estudantes do sexo feminino. A média de idades é de 19.34 e o ponto médio da média de acesso é de 15.35 valores. Relativamente à escolha do curso e da universidade, 63.7% dos estudantes frequentam o curso de primeira opção, e 77.9% referem ser a Universidade do Minho a sua primeira opção. Considerando os 12.1% dos estudantes que, apenas algumas semanas após ingressaram no ES, equacionaram abandonar o ES, podemos dizer que são maioritariamente do sexo feminino (61.7%), 51.1% frequentam o curso que escolheram como primeira opção (61.7%), e 87.4% frequentam a universidade de primeira opção apenas 38.0% realizaram orientação vocacional no Ensino Secundário.

Procedimento

Para a realização deste estudo pediu-se a colaboração dos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos e de alguns docentes por forma a recolhermos os dados junto dos estudantes em contexto de sala de aula. Apresentando o ObservatoriUM, foi enquadrado o presente estudo e os seus objetivos. Foi assegurada a confidencialidade da informação aos estudantes, assim como a possibilidade de não participarem no estudo se fosse essa a sua decisão. O contacto com os alunos ocorreu entre a 6ª e a 8ª semana de aulas, por ser entendido habitualmente como um período crítico da sua adaptação académica. O questionário aplicado indagava os estudantes se já haviam pensado ou se pensavam abandonar o ES e quais os motivos subjacentes a essa ponderação. Posteriormente, tomando as suas respostas, foram criadas categorias relativas aos motivos da intenção de abandono.

Resultados

Na Tabela 1 descrevem-se algumas características da amostra do presente estudo, alertando-se para as oscilações no número de efetivos nas várias análises em função de não respostas (valores omissos) nalgumas variáveis. Para nos focarmos nas questões da intenção de abandono, descrevemos os dois grupos em estudo (estudantes com e sem intenção de abandonar a sua formação superior). Como se pode constatar, os estudantes que pensaram ou têm intenção de abandonar o ES são, em proporção superior, do sexo masculino, mais velhos e com uma média de acesso mais baixa comparativamente ao grupo de estudantes que referem não ter intenção de abandonar.

Tabela 2

Descrição da amostra em termos de sexo, idade e média de acesso em função de terem em não intenção de abandonar

Sem intenção de abandonar						Com intenção de abandonar				
	n	Masc.		Fem.		N	Masc		Fem	
Sexo	1147	387(33.7%)		760(66.3%)		162	62(38.3%)		100(61.7%)	
	n	Mín	Máx	M	DP	n	Mín	Máx	M	DP
Idade	1178	17	54	19.19	4.33	164	16	58	20.37	6.19
Media Acesso	965	10.20	19.70	15.41	1.62	125	11.00	19.10	14.89	1.66

Na Tabela 2 descrevemos os dois grupos de estudantes considerando as habilitações académicas dos pais (escolaridade básica, secundário e superior). Seja em relação ao pai, seja em relação à mãe, uma maior proporção de pais dos estudantes que pensaram ou pensam abandonar possuem a escolaridade básica. Por outro lado, os resultados obtidos sugerem uma diminuição da proporção de estudantes com pensamentos de abandono quando os pais possuem habilitações académicas ao nível do ensino superior, podendo este facto instituir-se como um efeito protetor do abandono precoce dos estudantes uma vez ingressados no ES.

Tabela 2

Caracterização das habilitações académicas dos pais em função de terem ou não intenção de abandonar o Ensino Superior

	Sem intenção de abandonar				Com intenção de abandonar			
	n	Ens. Bás.	Ens. Sec.	Ens. Sup.	n	Ens. Bás.	Ens. Sec.	Ens. Sup.
Habilitação Pai	974	577(59.2%)	230(23.6%)	167(17.1%)	127	82(64.6%)	30(23.6%)	15(11.8%)
Habilitação Mãe	979	496(50.7%)	274(28.0%)	209(21.3%)	131	78(59.5%)	34(26.0%)	19(14.5%)

Na tabela 3 apresentamos a caracterização dos dois grupos de estudantes considerando estarem ou não no curso e na universidade de primeira opção. A proporção de estudantes que pensaram ou pensam abandonar é maior junto daqueles que não frequentam um curso de primeira opção. Contudo, uma situação inversa ocorre relativamente aos estudantes que mencionam não frequentar a universidade de primeira opção. Este resultado sugere que a Universidade do Minho é um elemento protetor do abandono para alguns estudantes. Neste caso, os estudantes pretendem manter-se na mesma Universidade e a ideiação do abandono reporta-se apenas ao curso, e a solução procurada está na mudança ou transferência de curso. De qualquer modo, em termos de estudos futuros, esta questão sobre a intenção de abandono deve ser mais explícita para melhor se entenderem os resultados.

Tabela 3

Caracterização dos estudantes face à frequência do curso e universidade de primeira opção, em função de terem ou não intenção de abandono

	Sem intenção de abandonar			Com intenção de abandonar		
	n	Sim	Não	n	Sim	Não
Curso 1ª opção	987	645(65.3%)	342(34.7%)	131	67(51.1%)	64(48.9%)
Universidade 1ª opção	980	755(77.0%)	225(23.0%)	131	111(84.7%)	20(15.3%)

Foi ainda questionado aos estudantes os motivos subjacentes à ponderação de abandono do Ensino Superior. A análise de conteúdo das suas respostas possibilitou a criação de nove categorias de motivos subjacentes à intenção de abandono (ver síntese descritiva na Tabela 4).

Tabela 4

Motivos subjacentes à ponderação/intenção de abandono do Ensino Superior

Motivos	Síntese descritiva
Académicos – aprendizagem	Métodos de estudo, abordagens à aprendizagem, metas académicas, desempenho académico
Académicos – comportamentos	Gestão de tempo, assiduidade às aulas, trabalhos de grupo
Pessoais	Saudades de casa, ansiedade, isolamento, baixas perceções de eficácia
Adaptação	Ajustamento interpessoal e institucional, avaliação dos espaços e uso de recursos
Vocacionais e de carreira	Indecisão e confusão em relação às escolhas vocacionais e de carreira, baixa perceção de empregabilidade futura
Familiares	Doença de um familiar, responsabilidades familiares com filhos ou com pais
Financeiros	Insuficiência da mesada ou da bolsa, despesas diárias, encargos com eventos sociais, valor das propinas
Entrada no mercado de trabalho	Oportunidades de trabalho, de emigração, negócios familiares
Outros motivos	(...)

No que se refere aos motivos *académicos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem*, incluímos os motivos que se prendem com dificuldades sentidas ao nível das abordagens à aprendizagem, metas académicas, do desempenho académico, dos métodos de estudo (e.g.: “Pensei em abandonar o Ensino Superior quando me deparei com as matérias, tenho bastante dificuldade”, “O teste de XXX correu-me muito mal”, “Grau de dificuldade

das cadeiras”, “Penso abandonar devido à falta de bases”, “Tenho dificuldades em estudar”).

Os motivos académicos ao nível dos comportamentos e condutas dizem respeito à gestão do tempo e das atividades, à definição de prioridades, planificação de tarefas de estudo, a assiduidade às aulas, a participação em trabalhos no contexto de sala de aula e fora da sala de aula (e.g.: *“Falta de concentração para o estudo”, “Pouco tempo para me dedicar aos estudos”, “(...) por vezes não nos sentimos completamente preparados”,*

Os motivos pessoais prendem-se com as exigências das vivências emocionais e interpessoais da experiência universitária. Inclui-se nesta categoria os sentimentos de solidão e de isolamento, as saudades de casa, a tensão, stress e ansiedade ou as baixas perceções de eficácia (e.g.: *“A vida de universitário é difícil.”, “Não sei se consigo lidar com a ansiedade”, “Não ser capaz de lidar com o stress quando estou a concluir um trabalho, sabendo que no dia seguinte tenho de o apresentar”, “Cheguei a pensar que a minha ansiedade me poderia impedir de concluir o Ensino Superior”, “Os motivos que me levaram a ponderar o abandono foi falta de confiança em conseguir acabar o curso”, “(...) dificuldades encontradas, desilusão”, “É difícil e tenho um histórico de desistir de situações difíceis”, “Stress e cansaço (físico e mental)”, “é muita pressão, cansaço físico e emocional, desmotivação”; “Estar afastado da minha cidade e família”, “Estar longe da família e amigos, passar muito tempo sozinha”, “Ter saudades da família”).*

Os motivos relacionados com a *adaptação académica* referem-se sobretudo ao ajustamento institucional e a uma avaliação menos positiva dos horários, dos espaços e dos recursos (e.g. *“Sinto-me desenquadrada”, “Não me estou a adaptar as aulas, ao estudo, não estou a conseguir lidar”, “Não me sinto integrada.”, “Não gosto do horário do curso, odeio que seja pós-laboral”, “Não nos terem preparado no secundário para a universidade e deparar-me com este impacto, onde tudo é diferente, principalmente no estudo e aulas”).*

Os motivos relacionados com questões vocacionais e de carreira foram largamente referidos pelos estudantes. Dizem respeito à indecisão e confusão em relação às escolhas vocacionais e de carreira, desagrado com a frequência de determinado curso, ou baixa percepção de empregabilidade futura (e.g.: *"Talvez não saiba o que pretendo exercer", "Será que isto é mesmo necessário para a minha formação?", "Não sei se é o curso certo para mim", "Tenho dúvidas acerca do que quero continuar realmente a estudar no meu futuro, durante 5 anos", "Não acho que este curso seja o ideal para mim e tenho ideias de deixar de estudar", "Porque não é o curso que eu quero", "Por não estar no curso que desejava, não sei que tipo de emprego poderei vir a ter", "Por vezes penso que pode não valer a pena, visto que o futuro hoje em dia parece pouco promissor", "O curso não é o que eu esperava. Vou dar uma oportunidade, e se não gostar, abandono ou troco de curso", "(...) não me cativa", "(...) está a desiludir-me como pensei", "O curso não tem grandes perspectivas de emprego", "Quero ir para a academia militar ou para o exército para ter um futuro garantido", "Gostava de me dedicar mais à dança").*

Os motivos familiares incluem as situações de ponderar abandonar devido a doença de um familiar, dificuldade na conjugação de papéis familiares, nomeadamente responsabilidades assumidas com filhos ou com pais. (e.g. *"Tem sido difícil conciliar o trabalho, o estudo e a família"*).

Os motivos financeiros referem-se a dificuldades ou insuficiência da mesada ou da bolsa para fazer face às despesas diárias ou aos encargos com eventos sociais, o valor das propinas a pagar (e.g. *"Dificuldade financeiras", "Ponderei abandonar porque não me foi atribuída bolsa, e como o meu salário é pequeno, pagando as minhas despesas fico com muito pouco dinheiro para o dia a dia", "Ir trabalhar primeiro, para estar economicamente bem", "Estudar no nosso país ainda é muito custoso"*).

A entrada no mercado de trabalho está também entre os motivos para abandonar o ES, nomeadamente pelo surgimento de oportunidades de trabalho, de possibilidades de emigração ou necessidade de apoiar negócios

familiares (e.g. “A pressão de iniciar a vida no mercado de trabalho é cada vez maior”, “Começar a ganhar dinheiro (trabalhar) mais cedo”, “o número elevado de anos de estudo, entrar já no mercado de trabalho”, “Outras oportunidades que não são o Ensino Superior”, “Proposta de trabalho fora de Portugal”, “Emprego atual satisfatório”, “Tenho negócios de família que queria trabalhar”).

Os motivos que não se integravam em nenhuma das categorias anteriores foram categorizados em *Outros Motivos* (e.g.: “Estou cansado de ouvir sempre a mesma coisa/assuntos muito parecidos”, “Porque são demasiados anos seguidos a estudar”). Na Figura 1 descreve-se a frequência dos motivos apontados pelos estudantes para a sua intenção de abandono.

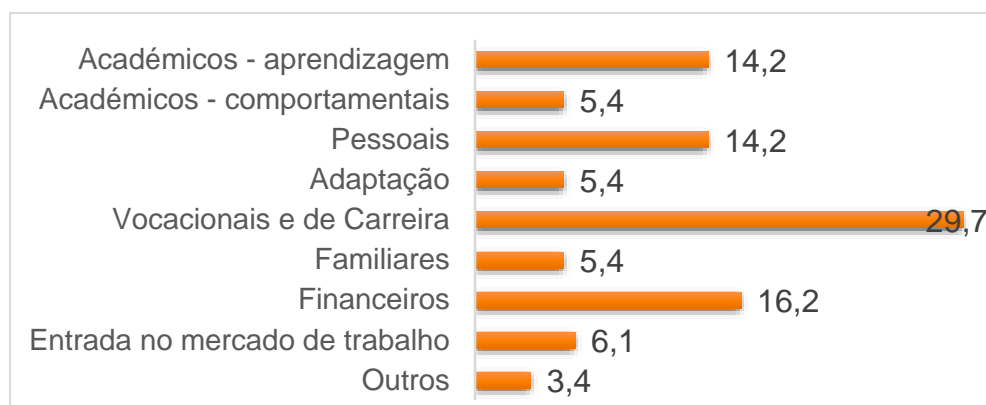


Figura 4 – Percentagem dos motivos subjacentes à intenção de abandono do ES.

Como podemos verificar na Figura 1, os motivos relacionados com as questões *vocacionais e de carreira* são os mais frequentes, sendo mencionados por cerca de um terço dos inquiridos. Sequem-se os motivos *financeiros* (16.2%), os motivos *académicos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem* (14.2%) e *pessoais* (14.2%). Se anexarmos a estas categorias alguns motivos de conteúdo próximos, por exemplo juntando os motivos académicos de algum modo relacionados com o estudo, a aprendizagem e o rendimento, atingimos 19.6% das respostas. Ao mesmo tempo, aproximando as dificuldades pessoais

(solidão, ansiedade, desilusão de expectativas, baixa autonomia) e as inerentes ao processo de transição e adaptação académica, podemos reunir aqui também 19.6% das respostas.

Considerações finais

As metas europeias fixando em 40% a população jovem-adulta com formação superior, os prejuízos pessoais, familiares e sociais do abandono, e o reconhecimento do mais fácil acesso ao mercado de emprego por parte dos jovens-adultos diplomados, são justificações suficientemente fortes para uma atenção do governo e das instituições do ES ao abandono dos estudantes. Tendencialmente, a atuação das instituições deve ser o mais precoce possível, procurando-se com este artigo conhecer os motivos que levam os estudantes, logo algumas semanas após o seu ingresso no ES, a pensarem abandonar.

Os resultados obtidos apontam que as intenções e pensamentos de abandono são proporcionalmente mais frequentes junto dos estudantes do sexo masculino, estudantes mais velhos, estudantes com médias de acesso mais baixas, com pais com menores habilitações escolares e frequentando um curso que não corresponde à sua primeira opção (situação decorrente da política de *numerus clausus* instituída). Relativamente à frequência da universidade de 1ª opção, a proporção mais elevada de estudantes com intenção ou pensamentos de abandono parece explicar-se pela intenção do aluno abandonar o seu curso através de mudança ou transferência, mantendo o interesse em frequentar a Universidade do Minho. A pouca precisão da questão colocada no questionário aplicado não nos permite aprofundar o significado destes valores, sendo uma limitação a ultrapassar em futuros estudos.

Tomando a classificação agrupada dos motivos verbalizados pelos estudantes para a sua intenção ou pensamento de abandono, podemos verificar que 85% das respostas se enquadram em quatro grandes motivos:

questões vocacionais e de carreira, questões acadêmicas sobretudo reportadas à aprendizagem e rendimento, as dificuldades socio-emocionais de índole pessoal ou associadas à adaptação acadêmica, e as dificuldades financeiras. Estes valores, e tomando esta ordem em termos de frequência de ocorrência, permitem ao Governo e às IES pensarem em medidas preventivas do abandono sabendo-se que o risco de abandono se pode converter em abandono efetivo, e, ainda, quando estas intenções foram recolhidas nas primeiras semanas de aulas.

Referências

- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899–920. <http://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <http://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590. <http://doi.org/10.2307/2649260>
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595–611. <http://doi.org/10.1007/BF02208833>
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571–593. <http://doi.org/10.1007/BF00973759>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1.º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27–45.
- Chen, R., & Desjardins, S. L. (2010). Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *Journal of Higher Education*, 81(2), 179–208. <http://doi.org/10.1353/jhe.0.0085>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (DGEEC), & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, (DSEE). (2015). *Summary for Policymakers*. Cambridge.
- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in

- higher education. *Total Quality Management*, 25(8), 944–952.
<http://doi.org/10.1080/14783363.2014.906110> Identifying
- Esteban, G. M., Bernardo, G. A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1–6.
<http://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- European Commission (2015). *Dropout and completion in Higher Education in Europe - Main Report*. Luxembourg.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <http://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Meyer, M., & Marx, S. (2014). Engineering dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 525–548. <http://doi.org/10.1002/jee.20054>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601–644. <http://doi.org/10.1086/675308>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<http://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51–89). Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2

11. REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA EM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Ana Daniela Silva, Cátia Marques, Ana Catarina Costa, Daniela Ferreira & Maria do Céu Taveira

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
danielasilva@psi.uminho.pt

Resumo

O conceito de reflexividade ética na carreira, apesar de ser relativamente recente na literatura psicológica, tem vindo a ser considerado importante para as intervenções de carreira na atualidade. Ao operacionalizar este conceito atende-se ao modo como os indivíduos pensam sobre as suas carreiras bem como integram contextualmente intenções profissionais e projetos de vida mais alargados, promovendo escolhas de carreira mais justas a igualitárias – aspetos fundamentais para responder aos desafios atuais do mercado de trabalho. Neste estudo pretende-se analisar a reflexividade ética de estudantes do primeiro ao quinto ano de frequência universitária de forma a inferir sobre a sua preparação para responder a estes desafios. Participaram 488 estudantes de ambos os sexos (73.1% raparigas), com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M = 21.9$, $DP = 4.1$), a frequentar diferentes anos e cursos universitários. Avaliaram-se os níveis de pensamento ético sobre a carreira recorrendo a um Questionário de resposta aberta com situações dilemáticas acerca da Carreira. O conteúdo das respostas dos estudantes foi analisado recorrendo ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética, que permite avaliar três níveis de pensamento ético na carreira: nível 1, pensamento em espelho; nível 2, pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3, questionamento ético. Os resultados sugerem médias inferiores de pensamento ético de nível 3 em anos mais avançados. Estes resultados poderão sugerir pistas sobre como os estudantes constroem as suas carreiras e apoiar intervenções psico-educativas centradas no apoio à transição para o mercado de trabalho de estudantes de ensino superior.

Introdução

A reflexão ética sobre as nossas condutas e sobre o impacto das mesmas nos outros é um aspeto estrutural da vida em sociedade. Paralelamente, na nossa vida ou carreira, o papel profissional assume um papel importante muitas vezes estruturante da nossa identidade, em associação com os restantes papéis sociais, quer seja o contexto familiar, dos grupos de pertença, ou papéis

inerentes aos macrossistemas políticos e económicos de cada indivíduo. A partir destas premissas surge na literatura uma conceção recente de aconselhamento de carreira em que esta é encarada como um processo complexo e multidimensional, alicerçado num conjunto de decisões e escolhas ao longo da vida, que deverá ser capaz de empoderar e promover a reflexividade ética das pessoas (REF). Este conceito de reflexividade ética na carreira, apesar de ainda ser relativamente recente na literatura psicológica, tem vindo a ser considerado importante para as intervenções de carreira na atualidade. Definir reflexividade ética na carreira leva-nos a uma profunda reflexão acerca do impacto que as mudanças sociais e organizacionais atuais, resultantes da globalização económica e cultural, podem ter na forma como as pessoas consideram a sua carreira na atualidade (Guichard, 2009). Ao operacionalizar este conceito atende-se ao modo como os indivíduos pensam sobre as suas carreiras bem como integram contextualmente intenções profissionais e projetos de vida mais alargados, promovendo escolhas de carreira mais justas e igualitárias – aspetos fundamentais para responder aos desafios atuais do mercado de trabalho.

Mais concretamente, as mudanças sociais e organizacionais que resultaram da nova organização do trabalho surgida no princípio do século XXI colocam-nos numa situação privilegiada de reflexão acerca das consequências que este novo contexto económico e social tem na construção das carreiras dos jovens. Tendo por base este contexto podemos falar de reflexividade ética na carreira e na importância desta reflexividade para se poder tomar decisões de carreira conscientes, informadas e até éticas, no ponto de vista de ter o outro em consideração quando se tem que tomar uma decisão de carreira, que tem um impacto não só no próprio, mas também no outro, quer seja mais próximo ou mais distante. Neste âmbito, Guichard (2005) defende um aconselhamento de carreira de natureza educacional, a que se denomina de Educação da Carreira. Esta modalidade de intervenção coloca a ênfase na componente educativa do aconselhamento, abrangendo todo o sistema escolar,

nomeadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente. Implica, considerar a carreira em termos de bem pessoal, mas também social, como um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros, o que exige que os indivíduos se questionem acerca do que é uma sociedade justa na sua trajetória de vida e de carreira. Neste sentido, a crença de que aquilo que fazemos é importante, reforça a nossa identidade e dá-lhe um sentido de significação social e de relações com os outros (Savickas, 2005). O carácter moral da vida, da orientação e da gestão de carreira está associada com a tríade na qual o self, o outro distante e o outro próximo são igualmente tidos em consideração no sentido de viver bem, "com" e "para" os outros (Ricoeur, 2004). Com base no estudo da literatura Marques (2015) propõe um Modelo Conceptual de Reflexibilidade Ética na Carreira (Marques, 2015) onde é referido que a forma como os sujeitos pensam em relação à carreira se pode dividir em 3 níveis: o nível 1: "pensamento em espelho"; o nível 2: "pensamento comparativo/antecipatório" e, o nível 3: "questionamento ético".

No nível 1, o jovem está centrado em si, nos seus interesses, competências, nas consequências das suas opções para si e os outros são apenas instrumentais. No nível 2, o jovem deixa a perspetiva autocentrada para entender e considerar consequências a médio prazo, e o papel dos outros (ainda que possam apenas ser pais e pares), nas suas opções profissionais. Por fim, no nível 3, o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspetiva, a dos outros próximos (e.g., pais, pares) mas também do outro distante (e.g., o seu país).

Estas três formas de pensar em relação à carreira evoluem desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão.

Sendo o ensino superior um contexto de vida que facilita e promove o desenvolvimento do indivíduo, confrontando-o com novas ideias e experiências (Taveira, 2001) e uma vez que o início da vida adulta, fase de vida em que se encontra a maioria dos estudantes, é marcado por processos de

definição social e pessoal, considerando-se como uma fase de maior responsabilidade pessoal na tomada de decisões vocacionais (Arnett, 2006), torna-se um contexto privilegiado para explorar como este construto recente na literatura psicológica.

Neste estudo pretende-se analisar a reflexividade ética na carreira de estudantes do primeiro ao quinto ano de frequência universitária de forma a inferir sobre a sua preparação para responder aos desafios de tomada de decisão de carreira que se antecipam com o finalizar de um curso de ensino superior.

Método

Participantes

Participaram 488 estudantes de ambos os sexos (73,1% raparigas), com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos ($M = 21.9$, $DP = 4.1$), a frequentar diferentes cursos universitários. Destes, 72 (14,8%) estão no 1º ano do curso, 147 (30,1%) no 2º ano, 136 (27,9%) no terceiro, 89 (18,2%) no 4º ano e 43 no último ano de curso (8,9%).

Instrumentos

Questionário Reflexividade Ética sobre a Carreira – Ensino Superior (Silva, Marques & Taveira, 2016; adaptado de GERE, Marques, Silva & Taveira, 2013). É um questionário escrito, composto por três situações de resposta aberta para recolher opiniões e modos de pensar dos participantes acerca de decisões de carreira. Na situação 1 e 2, da Cloé e do João, respetivamente, após a leitura do excerto correspondente à situação dilemática, foi pedido aos participantes para darem a sua opinião e modos de pensar através da questão: “Na sua opinião, o que acha que a Cloé/João deveria fazer?”. A situação 3 corresponde à situação “A minha própria carreira. Nesta situação foi pedido aos participantes para descreverem quais os seus objetivos e planos de carreira nos próximos tempos.

Estas situações pretendem elicitar a capacidade de os participantes considerarem as consequências das suas escolhas para si, em termos de satisfação e realização pessoais, para o 'ele/ela' mais próximos, nomeadamente o impacto nos mais significativos, mas também para o 'outro' mais distante, quanto a questões como a sustentabilidade, justiça e bem-estar.

Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015). Esta grelha é constituída por dois grandes grupos, sendo que um está relacionado com os fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão e outro com a perceção das consequências possíveis das várias opções ponderadas. O grupo de fatores a ter em consideração no processo de tomada de decisão é composto por quatro categorias gerais, nomeadamente Pessoa, Dificuldade, Planeamento e Exploração. A categoria Pessoa refere-se a fatores centrados na pessoa, em que se incluem as subcategorias Interesses, Competências, Agência, Vocação e Emoções. Dificuldade refere-se às complicações apontadas durante o processo de tomada de decisão de carreira, ou dificuldades das ocupações, no impacto das suas escolhas para os outros, ou da implementação das suas decisões quer para si quer para os outros próximos, incluindo as subcategorias Tomada de Decisão, Ocupação, Impacto da Escolha nos Outros e Implementação da Escolha. Planeamento inclui as subcategorias Perspetiva Temporal e Expectativas de futuro (Salário, Barreiras e Sucesso) e caracteriza as categorias que expressam a ideia de construção de futuro. Por fim, Exploração faz referência à exploração de carreira mencionando atividades para conhecer melhor as ocupações. Inclui as subcategorias observação, experimentação e imaginação, assim como, os recursos utilizados na exploração: a internet e as figuras de suporte social (Famíliares, Pares, Psicólogo, Professores e Conhecidos). O grupo que inclui a perceção das consequências possíveis das várias opções ponderadas é composto por três categorias gerais sendo elas Relacionais, Bem-Estar e Económico-Políticas. A categoria Relacionais inclui as subcategorias Separação, Reconhecimento

Social, Ajuda, Correspondência e Novas Relações e corresponde a consequências que implicam efeitos nas suas relações com os outros. Bem-estar inclui consequências que promovem nos jovens a ideia de conforto com a opção de carreira escolhida, nomeadamente Motivação, Arrependimento, Felicidade, Desenvolvimento de Competências, Tempo Livre e Saúde. Por fim, a categoria Económico-Políticas aponta para consequências ao nível do desenvolvimento económico e político da comunidade, incluindo as subcategorias País, Oportunidades e Económicas. Para cada categoria e subcategoria é apresentada uma descrição bem como exemplos de discursos que lhes deu origem. Esta grelha foi validada originalmente, para avaliar discursos de jovens do 8º ao 12º ano de escolaridade obtendo-se valores de kappa de Cohen nunca inferiores a .60. Mais concretamente, 12 entrevistas apresentaram índice de concordância excelente ($k > .80$), 23 entrevistas apresentaram índice de concordância substancial ($k > .60 < .80$) e apenas uma entrevista apresentou um nível de concordância moderado ($k > .40 < .60$) (Landis & Koch, 1977).

Validou-se neste estudo a GCCPC para estudantes universitários, recorrendo-se ao cálculo do acordo inter-juizes, com 36,6% dos resultados (equivalente a 1734 unidades de análise), obtendo-se valores médios de kappa de Cohen de .91, DP = .1. Dado o valor médio de kappa de Cohen ($k > .80$), o nível de concordância é considerado Excelente. Mais concretamente, 149 questionários (83,7%) apresentaram índice de concordância excelente ($k > .80$), 24 questionários (14,4%) apresentaram índice de concordância substancial ($k > .60 < .80$) e apenas 4 questionários (2,2%) apresentaram um nível de concordância moderado ($k > .40 < .60$).

Procedimentos

A recolha de dados ocorreu em salas de aula da Universidade do Minho e em salas de estudo da Biblioteca Geral desta Universidade. O questionário foi

preenchido de forma individual e presencial, num único momento. Foram dadas as mesmas instruções a todos os participantes, garantindo a igualdade das condições de recolha. O tempo médio de realização dos questionários rondou os 30 minutos. Todos os participantes preencheram o questionário de forma voluntária, após terem sido informados do objetivo do estudo, ter sido garantida a confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados garantindo-se o cumprimento de todas as questões éticas inerentes.

O conteúdo das respostas dos estudantes foi analisado recorrendo ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética (SAREC), que permite avaliar três níveis de pensamento ético na carreira previstos no Modelo Conceptual de Reflexibilidade Ética na Carreira.

Este sistema de avaliação implica uma análise de conteúdo semi-estruturada com recurso à Grelha de Categorias dos Conteúdos de Pensamento sobre a Carreira (GCCPC; Marques & Silva, 2015) e pela Equivalência das Categorias aos Níveis de Pensamento Ético na Carreira propostos no Modelo Conceptual de Reflexividade Ética (Marques & Silva, 2015) (ver fig.1).

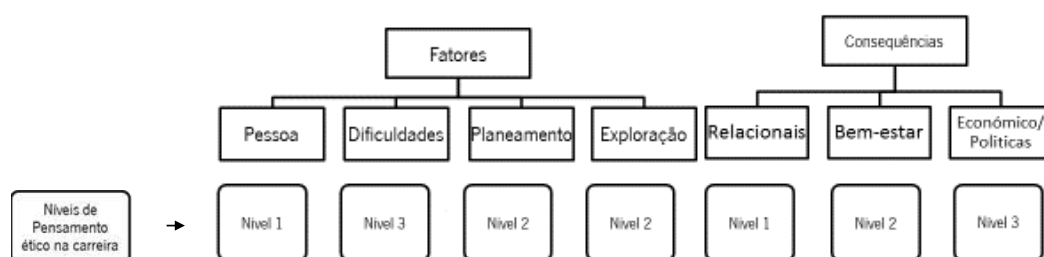


Figura 1 - Correspondência entre as categorias de conteúdo do pensamento sobre a carreira e os níveis de pensamento do modelo concetual de reflexividade ética na carreira

Posteriormente à validação da Grelha para estudantes universitários, procedeu-se à categorização de todas as entrevistas, num total de 4738

unidades de análise, procedendo-se à equivalência entre categorias e níveis de reflexividade ética. Concretamente, as pontuações para cada indivíduo em cada nível foram calculadas da seguinte forma: o nível 1 obteve-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias pessoais e nas categorias relacionais, a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 2; o nível 2 obteve-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias planeamento, exploração e bem-estar a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 3; e o nível 3 obteve-se pelo somatório das frequências obtidas nas categorias dificuldades e consequências económico/políticas a dividir pelo número de categorias desse nível, ou seja 2.

Os dados foram analisados através do SPSS (versão 24.0). Foram conduzidas análises de estatística descritiva dos dados sociodemográficos e dos resultados obtidos nas medidas administradas.

Resultados

Na tabela 1 apresentam-se os valores médios dos Níveis de Pensamento Ético na Carreira obtidos na amostra de estudantes universitários em estudo.

Tabela 1

Valores médios dos Níveis de Pensamento Ético na Carreira por ano de curso e no total da amostra (N=488)

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
	[Amp] M (DP)	[Amp] M (DP)	[Amp] M (DP)
1º ano	[0,12] 3.9 (0.33)	[0,12] 5.1 (0.30)	[0,5] 1.1 (0.13)
2º ano	[0,12] 3.3 (0.18)	[0,12] 4.2 (0.22)	[0,5] 0.9 (0.08)
3º ano	[0,12] 3.1 (0.17)	[0,14] 4.5 (0.25)	[0,6] 1.1 (0.09)
4º ano	[0,9] 3.6 (0.24)	[0,14] 5.5 (0.33)	[0,5] 1.1 (0.11)
5º ano	[0,10] 2.9 (0.30)	[0,14] 5.0 (0.48)	[0,4] 0.7 (0.13)
Total	[0,12] 3.3 (2.23)	[0,14] 4.7 (2.90)	[0,6] 1.0 (1.04)

Os resultados sugerem que os estudantes tendem a apresentar nos seus discursos mais categorias de nível 2 de reflexividade ética, seguindo-se as de nível 1, e, por último as de nível 3. Verifica-se também médias inferiores de pensamento ético de nível 3 em anos de curso mais avançados, ainda que neste ano seja onde se revelam médias inferiores de nível 1.

Considerações finais

Os resultados neste estudo evidenciam que os estudantes universitários quando têm que pensar sobre decisões de carreira tendem a considerar a influência dessas decisões para si, e para o outro mais próximo, e poucas vezes referem o impacto dessa escolha no outro mais distante. Os resultados poderão ser explicados à luz do paradigma de sociedade individualista onde vivemos (Duarte, 2009), em que somos educados para refletir acerca das consequências das nossas escolhas para nós, ou para o nosso mundo mais próximo.

O aproximar do fim do curso universitário parece diminuir o questionamento ético e fazer prevalecer um pensamento de nível dois, possivelmente porque os jovens na transição para o mercado de emprego se centram muito em si e nos próximos não estando capazes de considerar na sociedade e, possivelmente, identificar as necessidades nessa mesma sociedade mais alargada.

Estes dados podem ser preocupantes, sobretudo se considerarmos que a literatura tem vindo a afirmar como competências importantes de gestão pessoal de carreira a adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de interligar os interesses, valores e aspirações com as necessidades sociais. Como tal, estes resultados poderão sugerir pistas sobre como os estudantes universitários constroem as suas carreiras mostrar a pertinência e apoiar intervenções psico educativas centradas no suporte à transição para o mercado de trabalho que reforcem a importância de desenvolver a meta-reflexão e o questionamento ético no processo de tomada de decisão de carreira.

Referências

- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Marques, C. (2015). Valores Básicos de vida e Reflexividade ética na Carreira em Jovens. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ricoeur, P. (2004). Ethique: De la morale à l'éthique et aux éthiques. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 689-694). Paris: PUF.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

